

II CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA: POLITIZAÇÕES E ESTESIAS

CADERNO
DE
RESUMOS



**EIXO I:
AS CULTURAS DAS INFÂNCIAS E AS INFÂNCIAS NA CULTURA**

SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA: SURGIMIENTO DE UN CAMPO DE ESTUDIO, EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS

María Victoria Álzate Piedrahita

mvictoria@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Programa de maestría en infancia

Miguel Ángel Gómez Mendoza

mgomez@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia.

Programa de maestría en infancia

Resumen: La “nueva matriz de socialización de la infancia” en la modernidad actual, se encuentra en plena evolución. Determinar sus características principales conduce a conjugar los paradigmas de la sociología de la infancia francófona (“sociologie de l’enfance” y anglófona (“Childhood Studies” y “Sociology of Childhood”) con los nuevos modos de interpretación de nuestro tiempo, llámese a este modernidad, post-modernidad, modernidad tardía, segunda modernidad o hipermodernidad, que se caracteriza por una reflexividad estrechamente vinculada al redescubrimiento de los riesgos que rodean a la infancia hoy. No es posible seguir pensando a la infancia desde un solo paradigma. Por el contrario, preguntar o interrogar a partir de la evolución de la posición y el estatuto de la infancia estas nuevas sociologías, principalmente orientadas hacia el análisis de los procesos de individualización, conduce a discutir y argumentar sus diferentes aportes.

Porque sigue estando pendiente la necesidad de construcción de modos de articulación teórica y metodológica que permita comprender a la infancia, tanto en su posición estructural, como en sus diferentes dimensiones y su globalidad, y a los niños y niñas como grupo social e individuos, respectivamente.

Solo hasta hace poco tiempo (década del 80 del siglo pasado), la infancia mereció la atención de la sociología, y desde entonces y de manera paulatina, ella se convierte en un objeto de investigación independiente. Este desplazamiento se interesa por un objeto y sujeto social, cuya imagen es a la vez objeto de fascinación y de controversias: la infancia. Imagen que oscila entre numerosas contradicciones, particularmente visibles en los títulos de gran cantidad de publicaciones: niño rey, niño víctima, y con frecuencia, niño problema, entre otros.

Así, hoy ya no es posible considerar los problemas educativos que implican a la escuela, la familia o los medios de comunicación, sin preguntarse sobre el nuevo estatuto de la infancia en la modernidad actual. Así, de personaje fantasma, cuasi invisible, que interesa de manera marginal a los sociólogos de la educación o de la familia, la infancia se convierte en una de las figuras mayores e importantes de la modernidad y de sus sociólogos. Esta figura (infancia) se cristaliza y encarna, en el corazón de un movimiento general de desinstitucionalización, de una parte, de los últimos vínculos sociales, y de otra parte, por las dificultades de la transmisión, que cuestionan y sacuden fuertemente nuestros marcos de representación y de interpretación de sus modos contemporáneos de socialización.

Pensar nuestras representaciones e interpretaciones sobre la socialización de la infancia contemporánea al margen de los marcos institucionales de socialización, no permitiría prácticamente salir de las dificultades existentes hoy, luego se hace indispensable, preguntarse por sus relaciones recíprocas y sobre la acción misma de la infancia, considerada como un actor social pleno.

Se podrían multiplicar las señales y los síntomas de este renovado interés por la infancia, ya sea en el plano mediático, político o científico: la declaración internacional de los derechos de la infancia, multiplicación de publicaciones, procesos contra los abusadores de la infancia, manifestaciones públicas por los derechos y el respeto a la infancia, la cultura específicamente infantil y el consumo, etc. En consecuencia, trazar o esbozar la evolución y el cambio de mirada social y científica sobre la infancia es el objetivo principal de esta comunicación como resultado de un avance de “estado de cuestión” que apela a fuentes documentales especializadas.

Desde la perspectiva conceptual y metodológica, la comunicación ofrecerá elementos básicos de respuesta a las siguientes preguntas:

¿Por qué es necesario construir convergencias, y romper con los compartimentos estancos al interior de la sociología para construir un campo sólido, que permita comprender las lógicas de ese “mediador” que es la infancia y sus evoluciones de estatuto en la globalidad actual?

¿Cómo enfrentar el problema de la articulación de una sociología de la infancia con una sociología general para plantear la cuestión de la infancia desde una renovación de perspectivas?

¿Concebir a la infancia como actor, implica entenderla como un objeto estructural de la sociedad e interpelar las teorías actuales sobre el individualismo para comprender el sujeto niño y niña desde las relaciones sociales estructurales, relaciones de clase, de género y de generación?

¿De cuáles conceptualizaciones y marcos teóricos interdisciplinarios específicos, debe proveerse la sociología de la infancia para determinar sus prácticas sociales hoy?

¿Cómo construir un diálogo conceptual, si el enfoque histórico con los trabajos de Philippe Ariès, estuvo en el origen del desarrollo de la investigación sociológica sobre la infancia, y actualmente la filosofía política interpela el estatuto moderno de la infancia moderna, sin ignorar la reflexión jurídica?

¿Cómo concebir una complementariedad interna de enfoques metodológicos, sean etnográficos, estadísticos o teóricos, para asumir la especificidad de la infancia como objeto de investigación a nivel individual y estructural de la sociedad?

Palabras clave: Sociología; “Childhood Studies”; Infancia; Sociología de la Infancia

CRIANÇAS E SUAS PRODUÇÕES: ARTE NA INFÂNCIA?

Virginia Georg Schindhelm
UFF/INFES
psicovir@terra.com.br

Maria Luisa Furlin Bampi
UERJ/FFP e FSR
luisa.bampi@uol.com.br

Resumo: Crianças desenhavam e Naira criou um cenário com céu, sol, mar, peixinhos e uma enorme baleia rosa. Elias, ao seu lado, gritou: “Tá errado! Baleia não pode ser rosa”. A menina respondeu: “a minha baleia pode ser rosa sim!” A cena cotidiana numa escola de educação infantil retirada do diário de observações de estágio de uma aluna provocou nosso interesse e reflexões sobre infâncias e suas especificidades, sobre as produções subjetivas realizadas nas infâncias e sobre o trabalho com arte na Educação Infantil. Objetivamos refletir a experiência infantil e pensar a educação de crianças pelas interações com as múltiplas linguagens da arte e suas expressões culturais. Nossa discussão é inspirada em Vigotski (2018), especialmente em Criação e Imaginação na Infância, por indicar que o predomínio da criação se apresenta no desenho e na teoria crítica da cultura e da modernidade de Benjamin (1994) com a noção de experiência e ideias sobre criança e infâncias, considerando as contradições que lhe são inerentes. Sua ideia de experiência infantil se distingue da vivida pelos adultos, na medida em que crianças possuem formas peculiares de ser/estar no mundo. Mediante esses eixos, buscamos refletir sobre a apropriação da cultura, na atividade da criança/sujeito que se desenvolve; sobre o quê? E, como? Os pequenos indicam a captura e apropriação de conceitos cotidianos e científicos em ações emancipatórias e na construção da sensibilidade estética. A narrativa da criança pré-escolar é um elemento disparador de estudos que realizamos no Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Infâncias com escolas de educação infantil num município do noroeste fluminense. Os encontros criam espaços de fala em que debatemos temas concernentes aos projetos universitários desenvolvidos. Tecemos aqueles voltados para as infâncias e os analisamos numa perspectiva histórico-cultural associada a caminhos pedagógicos que encontrem crianças e culturas infantis como espaços de trocas e aprendizagens para construções de conhecimentos por meio de experiências. Retiramos da experiência pedagógica o valor da narrativa enquanto instrumento metodológico e enquanto promotora de conhecimentos. Debatem os temas concernentes aos projetos universitários desenvolvidos e tecemos com as escolas, propostas e ações como o caso discutido nesse estudo. Nossa metodologia se apoia num estudo qualitativo com narrativas infantis sobre suas produções no espaço escolar como ferramenta científica para compreender e atribuir significados à experiência humana (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A narrativa é priorizada para dar sentido à criação e imaginação das crianças em seus trabalhos, na medida em que apresentamos eventos passados pela nossa perspectiva - do narrador - com uma visão à posteriori daquilo que ocorreu. No contexto educativo, a narrativa se apresentou como um meio de aprendizagem e também de investigação, porque nos ofereceu uma forma de ligar o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais e fornecer-nos uma base para a reflexão crítica. A cena descrita disparou reflexões sobre a arte na infância e as construções relativas às culturas infantis expressas por múltiplas linguagens, como a arte e a narrativa enquanto formas de expressão. Autores interacionistas como Vigotski referenciam os conceitos de linguagem enquanto construção humana que permite, por meio dos signos, expressar o pensamento e conceitos cotidianos e científicos. A narrativa de Naira diante de sua arte, *versus* a construção de Elias indicam como crianças capturam, se apropriam e

representam o mundo de modo simbólico. Vigotski (2018) afirma: “desenhar é um tipo predominante de criação na infância”; logo, baleia rosa é a criação artística e estética dada à baleia da Naira, que inexistia para Elias. Daí pensarmos o desenvolvimento artístico e as possibilidades de expressão. As ações de crianças nos levam a perceber que a experiência de desenhar é uma forma de brincar e de se expressar e inferimos que desenhar e brincar têm um caráter lúdico. Crianças herdaram ao nascer a cultura onde estão inseridos, desde a linguagem, os símbolos e signos e os instrumentos de sua época, que atuam nos planos biológicos e psíquicos. A criança se adapta à sociedade nos planos históricos e culturais e, constitui por essa via, novas formações psíquicas. Parafraseando Vigotski (2007), desenvolve os processos mentais superiores como: pensamento, memória e linguagem. Naira desenha a baleia rosa conforme sua imaginação. Já Elias, expressa seus conceitos, certamente por sua memória e pela construção de conceitos de uma baleia diferente, de outra cor, que só para ele faz sentido. Dessa narrativa/discurso das crianças retiramos questões: Seria a pobreza de estimulações de Naira que a levaram a desenhar uma baleia rosa, inferidas por Elias? Ou seria a capacidade imaginativa de Naira? Ou ainda, as nossas verdades (sempre provisórias) que cada criança vai construindo conceitos e elaborações sobre o mundo que as cerca e sobre a arte? Vigotski, em seus estudos sobre o desenho infantil, faz referência às produções das crianças, propondo fases na evolução dessa construção. Neles apresenta um caso: solicitado um desenho de sua mãe sentada, a criança a desenha de memória sem olhar para a mãe sentada próxima a ela. Isso indica que a criança desenha o que sabe sobre a mãe e/ou outros objetos, e não exatamente como são e onde estão. Segundo o autor, a evolução se dá pela capacidade de visão, depois das experiências táteis até a percepção que constrói do mundo. A criação de Naira é espontânea, representa sua visão e percepção de mundo, suas singulares concepções sobre a baleia representada em seu desenho. Logo, imaginar tem um valor libertador, pois dá para a criança a capacidade de se libertar das imagens primeiras. Sobre as culturas das infâncias, destacamos a vida rica de fantasia e imaginação que envolve um vasto e subjetivo acervo de experiências com sensações, afetos e percepções. Brougère (2010) nos ajuda a entender o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura pensado fora dela como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição. A cultura nasceria de uma instância e de um lugar marcados pela independência, sob a égide de uma criatividade que desabrocha sem obstáculos. Pensamos também na pluralidade de concepções sobre arte e educação para compreender a multiplicidade de fatores que influenciam nos códigos de comportamentos e projeção como ocorre na arte infantil. Segundo Kerr (2011), as artes podem ser entendidas de múltiplas formas, como criação humana ou resultados de momentos de inspiração; como processo de recriação da realidade ou diferentes modos de desvendá-la ou ainda como instrumentos de transformação do modo como percebem o mundo ao despertar processos de ver, ouvir e sentir que transcendem a realidade. Daí a necessidade de despertar para caminhos e concepções sobre arte na infância a serem pensados, mantidos e/ou reformulados. Nas escolas e na formação de professores se observa a arte desvinculada da criação e como algo a ser ensinado, distinta da possibilidade de expressão. Outras vezes, técnicas são ensinadas às crianças para que reproduzam em sala de aula, igualando arte a uma receita a ser seguida. Isso, aumenta a probabilidade de bloqueios na expressão natural e na criação e imaginação infantil. Acúmulo de conhecimentos técnicos e a arte pouco discutida dissociam o desenvolvimento da singular expressão artística da criança, de modo a valorizar a arte enquanto um conhecimento formal. Nossas questões se justificam por colocarem em evidência o aprofundamento de estudos sobre a expressão e criação pela arte na Educação Infantil como um meio para a humanização e emancipação das infâncias.

Palavras-chave: Arte; Crianças; Educação Infantil

O QUE É SER CRIANÇA NA SOCIEDADE ATUAL? UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA A PARTIR DO FILME *CRIANÇAS INVISÍVEIS*

Luciana Bessa Diniz de Menezes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ
bessalu@yahoo.com.br

Resumo: Inicialmente a ideia desse trabalho era refletir sobre a concepção de crianças e de infância apresentadas nos curtas que compõem o longa-metragem *Infâncias Invisíveis*. O filme produzido em 2005 pelo UNICEF reúne pequenas histórias filmadas em sete locais diferentes do mundo: África, Sérvia-Montenegro, Estados Unidos, Brasil, Inglaterra, Itália e Japão. Mas, no decorrer do estudo, uma nova questão se impôs e acabou tornando-se o fio condutor do estudo.

Se o objetivo do filme *Crianças Invisíveis* era dar visibilidade às diferentes infâncias no mundo, por que não deixar as próprias crianças contarem suas histórias? Por que são os adultos que narram a infância desses meninos e meninas?

Partindo do pressuposto de que as crianças são produtoras de cultura e autoras de suas histórias, a hipótese apresentada neste trabalho é de que elas são capazes de produzirem suas narrativas audiovisuais sobre a infância. Basta que sejam dadas a elas as condições necessárias para que isso aconteça.

Quem trabalha com crianças sabe o quanto elas têm para contar e são capazes de criarem histórias por meio de diferentes linguagens: escrita, oral e audiovisual. Neste caso, segundo Fernandes (2010), a narrativa remete-se principalmente ao contar de si. São os estudos da Sociologia da Infância, aqui representados pelos trabalhos de Manuel Pinto (1997) e Manuel Sarmiento (1997; 2004), que me ajudam a lidar com o desafio teórico-metodológico de apresentar as crianças como atores sociais plenos, capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas em um mundo adulto. A ideia é dar visibilidade às vozes, olhares, experiências e pontos de vista desses meninos e meninas sobre temas que lhe dizem respeito. Duas investigadoras brasileiras somam-se aos autores portugueses nessa fundamentação teórica, são elas: Lucia Rabello de Castro (2010) e Rita Ribes (2010-2018).

A linguagem audiovisual apresenta-se como uma possibilidade da criança narrar suas histórias e, também, como exercício de pensar a infância sob outra perspectiva. Olhar a infância representada na tela se coloca como uma boa oportunidade de aprender sobre nós mesmos frente à infância, a partir do conhecimento de outras culturas e de outros pontos de vista.

O cinema aqui é apresentado como um potente instrumento de pesquisa e de criação na área da Educação. Estimular as crianças a assumirem o controle das câmeras apresenta-se como uma oportunidade de colocá-las diante da reflexão sobre a linguagem narrativa do cinema e de escolhas quanto a temáticas e perspectivas. O trabalho com o cinema não se restringe ao domínio de ferramentas e vocabulários específicos. Ele se relaciona com outras formas da criança pensar e estar no mundo. Em um ambiente de criação audiovisual é possível promover o protagonismo, além de desenvolver e estimular a habilidade para o trabalho em equipe, a capacidade de gerenciamento de cronogramas, a distribuição de tarefas e outras práticas colaborativas fundamentais para exercer a cidadania.

A estética e a técnica do cinema podem auxiliar na reflexão sobre as diferentes formas de se viver a infância e na (re) construção de olhares diversos sobre a criança. O cinema promove a experiência que possibilita olhar de forma crítica sobre determinadas realidades. Como define Teixeira e Lopes (2003): “(...) uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo” (p. 10). Dessa forma, a visibilidade da criança passa não apenas por

mostrá-la nas telas, mas, também, por uma participação ativa em relação aos assuntos que lhe dizem respeito.

Como seria a história da infância contada do ponto de vista daquelas crianças? Seria parecida com a que vimos nos curtas que compõem o projeto *Crianças Invisíveis*?

A participação é um dos quatro direitos básicos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Ela encontra-se ao lado dos direitos a não discriminação, à vida e ao desenvolvimento e à proteção, todos eles interrelacionados. No entanto, o direito de participar normalmente não tem a mesma relevância que os demais nas questões relativas à infância.

Segundo Castro (2010), o sentido epistemológico da palavra “participação” origina-se do latim *participare*, *participar*, cuja raiz é *pars*, *partis*, o substantivo, *parte*. Dessa forma, *participar* significa fazer parte de algo maior, comunicar-se com o que permanece além (da parte), lançar-se no movimento de inserção no todo no qual aparte é parte, como também, afetar o todo, recriá-lo. “Participar, então, deslança sempre um processo de busca, pertencimento e ação criadora.” (CASTRO, 2010, p. 10)

As discussões na sociedade atual centralizam-se na proteção à infância, aos cuidados e assistência especiais para que meninos e meninas possam desenvolver-se adequadamente. O direito à participação - que reconhece a capacidade da criança opinar e se expressar - aparece como um direito *menor*. No entanto, perante a legislação, todos os direitos têm o mesmo valor. Não há um direito mais importante do que o outro. Ouvir as crianças é importante. Dessa forma, as pessoas poderão perceber a complexidade das experiências vividas por esses meninos e meninas nos mais diferentes contextos da sociedade atual.

É necessário romper o silêncio e deixar as crianças contarem as histórias de *si mesmas*. O protagonismo permite a criança exercer o papel de sujeito ativo, ter voz e participação em tudo aquilo que lhe diz respeito. E isso não deveria ser o objetivo final de toda ação, iniciativa ou luta que procura defender os interesses das crianças?

Ao final desse trabalho, é possível perceber que, embora muitas mudanças tenham sido realizadas nos últimos anos, no sentido de reforçar a ideia da participação de crianças na sociedade, ainda são precárias as formas como essas crianças podem e devem participar. O projeto do filme *Crianças Invisíveis* tem muitos méritos. Um deles é o de colocar em discussão o caótico cotidiano das crianças ao redor do mundo. Ele mostra, ainda, que não existe apenas uma infância, mas uma pluralidade de infâncias vividas em contextos diferentes e ao mesmo tempo.

Agora, é necessário avançar na ideia e permitir que essas crianças, implicadas na questão, sejam ouvidas sobre as experiências que vivem. Talvez o resultado final não seja um filme tão bem acabado quanto o dos sete cineastas famosos, mas ele trará para análise uma visão de infância ainda muito pouco considerada, mostrando-se uma fonte rica de informações sobre o que é ser criança nos dias de hoje: suas potências e fragilidades.

Palavras-chaves: Infância; Audiovisual; Participação

AS FISIOGNOMIAS DA(S) INFÂNCIA(S) NO TREM DO RIO DE JANEIRO: CONSTRUINDO A ÉTICA NA PESQUISA

Juliana Botelho Viegas¹
UERJ
julianaviegas_@hotmail.com

Resumo: “Série de vagões puxados por uma locomotiva, destinados ao transporte de passageiros e carga²”, essa é uma das mais frequentes definições de trem, mas a ideia de trem na qual me proponho a discutir aqui vai muito além disso. Mais do que transportar pessoas, ele conta histórias. Histórias que acontecem e ganham sentido a partir do momento em que ele é composto por sujeitos. Muito mais do que uma grande estrutura de aço, interessa-me encarar o trem como um *espaçotempo*³ onde encontros acontecem, onde o cotidiano se constrói. Quem são as crianças que circulam pelos trilhos? O que significa ser criança no trem?

Com a finalidade de pensar nessas e em tantas outras questões, esse texto é trilhado a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca perceber quais e como as fisionomias⁴ da(s) infância(s) se mostram ao pesquisador no contexto do cotidiano dos ramais de trens do Rio do Janeiro e está institucionalmente ligada ao Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC).

O conceito de fisionomia discutido por Benjamin (BENJAMIN, 1984, 1987, 2006; BOLLE, 1994) é fundamental para a compreensão desta pesquisa. Ele se apresenta como uma técnica de leitura da cultura e da sociedade (BOLLE, 1994). Ainda para o autor, os fisionomistas urbanos perseguem rastros e detalhes, aparentemente irrelevantes, desmascaram feições e feitos da Modernidade, inscrevendo-se entre os grandes detetives da história. Igualmente, procuro estar atenta aos rastros e detalhes aparentemente irrelevantes para compreender as feições da infância contemporânea. Assim, buscar as fisionomias da(s) infância(s) significa buscar 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 et al. 2018).

Se a fisionomia na perspectiva benjaminiana pode ser compreendida como a arte de escrever a história através de imagens, embarco nesse trem objetivando perceber as múltiplas infâncias, e a partir disso escrever a história, isto é, construir uma historiografia da infância. Para tanto, busca-se na filosofia de Benjamin e na literatura de Calvino a inspiração para a construção de metodologias sensíveis. Além disso, os apontamentos de Bolle são utilizados para pensar as fisionomias da metrópole.

Tendo na observação a principal influência metodológica, a construção da pesquisa é dividida em três momentos distintos e interligados: 1) o momento em que eu, caminhando pelos

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd – UERJ), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC) e professora substituta do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp – UFRJ).

² Definição retirada do dicionário online Michaelis. Acesso em abril de 2018.

³ A junção das palavras espaço e tempo nesta pesquisa acontece por acreditar que são conceitos indissociáveis, concordando com o conceito bakhtiniano de cronotopo.

⁴ A opção pela utilização da letra “G” na grafia da palavra fisionomia(s) se dá pela escolha em manter a forma original da palavra utilizada pelos autores com quem dialogo neste trabalho. Além disso, compreendo o conceito de fisionomia para além dos aspectos físicos que o conceito de fisionomia se propõe.

vagões, isto é, flanando⁵ pelo trem, sou afetada pelo modo como determinada infância se mostrou, e a partir do momento em que percebo tal situação, passo à observá-la; 2) o registro desses encontros, através de pequenas crônicas; 3) a produção de análises teóricas de situações cotidianas.

Acreditando que a pesquisa nasce do encontro do pesquisador com o outro, a primeira etapa metodológica é marcada pelo momento em que eu, pesquisadora-passageira, sou afetada pela criança. Assim, ela passa fazer parte da pesquisa e consequentemente a ser observada pelo meu olhar de pesquisadora, como em um caminho sem volta, uma *rua de mão única*. Todas as considerações provindas dessas situações de observação são inicialmente transformadas em pequenas crônicas, demarcando o segundo momento da construção metodológica. Já no terceiro momento, a ideia é produzir uma discussão a respeito das situações observadas no momento 1 e registradas no momento 2. Trago a seguir, um exemplo de crônica produzida a partir desse caminho metodológico: uma metodologia caminhante que flana observando o cotidiano das infâncias no trem.

Faculdade de marketing

Outro dia, em um trem do Ramal Japeri, cheguei a uma conclusão: brasileiro é o rei do marketing, e a melhor faculdade é o trem. Só pode! Nos trilhos nascem ótimos *slogans*, e isso o carioca já sabe, prova disso são as frases: “Pra que pagar caro pra morrer? Compre cigarro G” e “Biscoito Copacabana, preço de pobre e gosto de bacana”. Mas a gota d’água para chegar a essa conclusão foi quando descobri que o rei do marketing é uma criança de aproximadamente dez anos, passageira do ramal Japeri. Ele entrou no vagão vestindo uma blusa de time estrangeiro, daqueles que a gente nem sabe pronunciar o nome. Nunca vi vendedor mais compenetrado! Oferecendo películas de vidro para os celulares dos passageiros ele gritava frases como: “A oportunidade passa, agarra quem *tá* ligado”, “Já *tô* indo embora, compra comigo”, “Vai proteger seu *touch*, *né* bacana?!”, “Não quero nem saber do lucro”, “De dez a quinze lá fora, hoje me paga cinco”. Quase comprei uma película, mesmo sem precisar.

Mas relações éticas podem ser estabelecidas em uma pesquisa na qual os sujeitos não sabem que estão sendo observados para fins investigativos? É possível dizer que as crianças observadas na pesquisa são participantes da mesma? Como o outro aparece na pesquisa? As considerações desenvolvidas por Pereira (2015), Pereira et al (2018) e Souza et al (2016) sobre ética na pesquisa com crianças são uma inspiração para a discussão desses questionamentos.

As questões éticas precisam, ou ao menos deveriam, perpassar todas as pesquisas, independentemente do campo ou da área de atuação. Isso nos leva a crer na multiplicidade de formas de fazer ciência, e consequentemente, construir os preceitos éticos em uma pesquisa. Não me preocupa para esta investigação saber o nome, endereço ou idade dos sujeitos. Preocupa-me saber como é a realidade das crianças que circulam pelos trens, preocupa-me enxergar as crianças que vem sendo invisibilizadas por parte da sociedade, preocupa-me promover uma historiografia da infância, preocupa-me enxergar o coletivo através do individual. Não me preocupa observar a criança em si, o indivíduo, mas a infância. Que infância se vive no cotidiano? Assim, seja nesta pesquisa ou em qualquer outra investigação, importa pensar na ética como constitutiva de todo o processo de investigação, e não como mera formalidade, uma exigência da comunidade científica. Importa pensar na relevância

⁵ O *flâneur* é um conceito benjaminiano que, em resumo, pode ser compreendido como uma figura que percorre a cidade, até certo ponto de forma despretensiosa, e observa tudo o que ocorre na metrópole.

social da pesquisa. Importa as relações construídas no andamento da investigação. Importa refletir: por que pesquiso? Para que pesquiso?

Palavras-chave: Infância; Pesquisa com crianças; Ética

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS NO CENTRO EDUCACIONAL ACENDENDO AS LUZES-(CEPAL): UMA ABORDAGEM CULTURAL A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR

Mauriceia Rodrigues Barbosa
UFPA
mauriceiab8@gmail.com

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
UFPA
joyce@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho tematiza a construção das identidades infantis no Centro educacional Acendendo As Luzes-CEPAL no Município de Abaetetuba-PA, com o intuito de provocar reflexões sobre a cultura local a partir do cotidiano escolar. Considerando a escola como espaço cultural, por ter relação com a cultura, é preciso levantar o questionamento sobre a relação escola cultura e sua influência na construção das identidades infantis nas séries iniciais pois não basta apenas promover festinhas alusivas à determinada data; é preciso formar cultural e socialmente crianças e jovens críticos e reflexivos, partindo de uma prática pedagógica que vise conhecer os significados, os elementos e artefatos da cultura sob uma perspectiva crítica. Dessa maneira, os objetivos são: identificar quais os aspectos da cultura local estão presentes no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental na escola CEPAL; refletir a inclusão de aspectos da cultura local no cotidiano escolar e como as identidades são constituídas a partir da cultura local. Utilizei os estudos de MOREIRA (2003), SILVA (2002), HALL (2000), KRAMER,(2011) ARIES, (2006) e outros autores que também discutem a temática. Segundo Hall (2000) que contribui com as categorias cultura e identidade, a cultura é o conjunto de ações sociais humanas que possuem significado tanto para quem os pratica, quanto para quem observa, onde o ser humano se torna um ser interpretativo a partir de suas ações, buscando assim sistematizar sua conduta humana em relação ao outro. E são essas ações que tomadas em seu conjunto constituem as “culturas”. Hall afirma ainda que a cultura é uma força de mudança histórica que, por sua vez, consegue transformar o cotidiano formando assim as identidades das pessoas e, concordando com ele Silva (2002) vem dizer que a identidade é conceituada como o ponto de partida para a definição da diferença, a diferença, por sua vez, define as identidades; o autor ressalta que se todos fossem iguais não haveria necessidade de uma identidade, pois, segundo ele, a identidade nasce da noção que se tem de diferença. Nesse contexto, a cultura torna-se o instrumento de significação, e é ela que vai representar a sociedade por meio de suas manifestações. A pesquisa utilizou o método qualitativo do tipo etnográfico para observar relação entre cultura local no cotidiano escolar na construção das identidades infantis, Ludke e André (1985) definem claramente as etapas da pesquisa qualitativa onde por meio dos estudos do tipo etnográfico, sendo elas: a observação participante que permite o contato direto com a realidade, a entrevista que proporciona aprofundar as informações e a análise dos documentos que visam complementar os dados coletados, assim, nessa somatória é possível propor novas perspectivas para a realidade pesquisada. Nessa abordagem, presenciei o maior número possível de situações presentes no cotidiano, através do contato direto com os sujeitos da pesquisa, o que me proporcionou uma maior coordenação de situações e suas manifestações culturais buscando as respostas para o problema inicialmente formulado. Os resultados obtidos informam que a cultura local está presente no cotidiano escolar sendo necessário trabalhar de maneira intensa os conteúdos das disciplinas de História e Geografia, sobre as datas comemorativas e a história local das festividades. Nesse sentido, é

compromisso da escola explorar os aspectos da cultura local, a fim de promover o pensamento crítico reflexivo e assim promover a valorização dos aspectos culturais locais. A pesquisa também mostrou que a cultura está sendo vivenciada através das práticas pedagógicas no CEPAL, pois as crianças se deparam com um ambiente propício ao convívio social, a estética da escola transmite um convite à liberdade das identidades, desde os desenhos nas paredes ao ensino em sala de aula. Portanto, as identidades dos alunos são constituídas no cotidiano da vida escolar a partir das vivências, do contato com o outro e do conhecimento de si e da cultura local imersa no espaço da escola ainda nas séries iniciais. Sendo assim, é preciso oportunizar a integração social entre esses alunos, visando o desenvolvimento subjetivo por meio da interação com o outro no espaço escolar. Aries, (2006), ressalta que a partir do momento em que a criança era misturada aos adultos, sua identidade limitava-se a reprodução ou repetição de um conjunto de ações dos adultos, ou seja, ela não partilhava com outras crianças suas vivências e nem tinha a oportunidade de se constituir a partir de suas experiências ou relação com as outras crianças, ela só era criança em seus primeiros meses de vida; logo que adquiria algum desembaraço como o desenvolvimento da língua, a capacidade de andar sem auxílio de um adulto, essa criança para a sociedade não era mais vista como criança, ou seja, ela perdia sua identidade infantil, se tornando jovem sem passar pelas etapas da infância, passando a fazer as mesmas tarefas dos adultos. Tudo o que ela aprendia estava pautado na repetição, onde sua identidade ficava oculta diante das responsabilidades de adultos que desenvolvia. Dessa forma, a partir do momento que surgem problematizações sobre a identidade infantil o silenciamento histórico dá lugar a vários conceitos. Kramer, (2011) acredita que o entendimento que se tem de “criança” é em oposição ao adulto pela pouca idade e falta de maturidade sendo necessário trabalhar melhor os papéis sociais. Os resultados da pesquisa também informam que o CEPAL tem sua história de contribuição à educação infantil local, orientada por princípios de emancipação, tendo por isso seus valores intrínsecos, sua cultura escolar que não está fechada e pronta, mas que, à medida que as identidades vão sendo constituídas a escola também avança significativamente. Dessa forma a cultura está presente no cotidiano da escola e sem ela a prática se torna elitista e discriminatória, sem sonoridade ou cor; nesse sentido, é preciso trazer os significados através dos elementos e artefatos da cultura local; das lendas, das danças, no uso da linguagem, nas crenças, nos costumes nas tradições, na memória e através da oralidade, para que o espaço escolar seja enriquecido, onde crianças e jovens se reconheçam como pertencentes a este lugar, sentindo orgulho e empatia por sua memória e história. Portanto, é preciso explorar a cultura do brinquedo de miriti que carrega em si representações em sua capacidade de contar a história através das representações locais, apesar de alguns brinquedos e objetos em miriti que representam a cultura de massa, o brinquedo de miriti é um patrimônio do município de Abaetetuba por ter sua origem nas ilhas e ainda ser um artefato cultural considerado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), a cultura do açaí, das lendas, da dança e das diversas representações culturais locais que são identidades possíveis de ser produzida pelo CEPAL ainda na infância.

Palavras-chave: Infância; Cultura; Identidade

IMAGINÁRIO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DE CONCEPÇÕES CULTURAIS

Brenno Duarte Pereira de Medeiros
UERJ
brennoduarte.p.demedeiros@gmail.com

Resumo: Cada criança é individualmente um ser com imaginação, ou seja, capaz de imaginar, de fantasiar, idear e inventar (FERREIRA, 1975). Essas imagens são construídas ao longo de sua vida. A criança deve ser vista como um ser social/histórico/cultural, pois está inserida em uma sociedade, em um determinado tempo e em uma determinada cultura. A visão de mundo da criança é perpassada pelas concepções de cultura existentes no seu meio. Logo, sua construção enquanto ser humano, refletirá em seu comportamento. (BROUGÈRE, 2010). O ato de contar histórias traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser (BUSATTO, 2003). Contudo, não somente o ato de contar, mas o de construir e elaborar histórias em conjunto, proporciona essas significações. As brincadeiras e histórias construídas por essa criança, tendem a ser feitas a partir de uma experiência vivenciada anteriormente. Essa experiência é aquilo que nos acontece (BONDÍA, 2002), neste caso, que acontece à criança. A construção da história descrita nesse trabalho foi realizada por uma criança na idade de 6 anos moradora de zona rural e pelo autor do relato, em uma zona rural no Estado de Minas Gerais, no período de 1 dia. As representações de cada indivíduo em uma história, são feitas a partir das concepções e subjetividades desse. Sabendo disso, pretende-se demonstrar uma construção de história de uma criança, juntamente com o pesquisador, a partir das concepções criadas pelo imaginário infantil. Desse modo, através desse relato, busca-se apresentar as representações feitas para os objetos do cotidiano. E as concepções do indivíduo, carregadas de símbolos que se manifestam através da construção de história. A história é construída fazendo uso dos objetos disponíveis e presentes na casa e na zona rural, denominada pelos moradores como: roça. Essa história foi construída de acordo com os conhecimentos da criança e do pesquisador sobre histórias e desenhos infantis e de acordo com a imaginação desses indivíduos. A história se iniciou no interior da casa e se expandiu para o exterior. Os nomes dado à criança e ao pesquisador, foram respectivamente João e OZ. O começo da história se deu na cozinha onde havia um colchão antigo que deveria ser descartado. OZ e João sentaram-se no colchão, alegando que estavam em um tapete mágico (Aladdin, 1992) e viajaram em direção ao fantástico mundo de OZ. (BAUM, 1919). Ao chegar no mundo de OZ, João e OZ caminharam pela estrada de terra que percorria aquela roça. Chegaram então em uma ponte que possibilitava a travessia em um rio, denominaram aquele rio de “Rio da Sabedoria” pois quem bebesse dele seria sábio o suficiente para tomar suas próprias decisões e a dos outros. Após isso atravessaram para o outro lado do rio. Do outro lado era uma região com muitas árvores e pastos verdejantes, do qual uma criação de gado se alimentava. No mundo de OZ a alimentação do gado era invertida e diferente, quando esses se alimentavam da terra, a terra se transforma em grama. OZ declarou para João que o mundo de OZ tinha sido atacado pelo reino das trevas e como consequência disso, os animais não se submetiam mais a OZ. Ele exemplifica dizendo que o gado não tinha mais transformado a terra em grama, e que esse gado tinha se alimentado da grama e deixado somente a terra. A seguir um diálogo entre ambos. OZ contou a João: “João, eu estou envelhecendo e isso prejudica tudo. Afinal o mundo é meu, e o poder vem de mim.” João interrompeu OZ dizendo: “Precisamos fazer alguma coisa para impedir isso!” OZ alertou João sobre uma profecia: “A única coisa que pode impedir essa catástrofe, será o menino designado para salvar o mundo de OZ.” João respondeu: “Sou eu?” OZ retrucou: “Ainda não sabemos. Mas como diz a profecia, esse menino subirá em um pé de feijão. Esse pé de feijão

subirá até o céu e esse menino escalará esse pé, e nos salvará daquilo que está nos consumindo. Ainda não sabemos seu nome, mas sabemos que será o menino do pé de feijão.” João e OZ partiram em busca do pé de feijão (JACOBS, 1968), a localização do pé estava no mapa (pedaço de papel que estava jogado no chão), que Artur havia deixado. Eles trilharam por alguns caminhos, subiram algumas estradas e desceram por outras. Encontraram então uma montanha com muitas plantações. Eles passaram por muitos pés, mas não encontraram o certo. Até que por fim, acharam um que estava destacado e que se localizava exatamente no ponto em que apontava o mapa. João subiu no pé de feijão (aqui se refere a árvore que havia em destaque), e derrotou o gigante, e desse modo todo o mundo de OZ foi restaurado. Através do exposto, é possível compreender a importância do imaginário infantil e as subjetividades carregadas por esse. O imaginar que um colchão vira um tapete mágico e que uma árvore vira um pé de feijão, demonstra a percepção das crianças sobre como os objetos uma hora podem ser uma coisa, e outra hora se tornarem outra. É perceptível também, como as brincadeiras (incluindo aqui a construção de história) são atravessadas pelos conhecimentos e perpassadas pelas histórias produzidas na e pela cultura. Exemplo disso é o fato das denominações atribuídas aos personagens e da funcionalidade de alguns objetos se associarem à livros infantis ou desenhos animados. Cabe destacar também o dualismo, a crença da existência do bem e do mal, presente em algumas religiões, e a visão de que o bem sempre vence o mal, que perpassa pela história contada pelo pesquisador e pela criança. Exemplo de dualismo é notado quando o autor conta à criança o que está acontecendo, e ela responde com uma resposta que revela uma forma de combate ao mal que os aflige. A narrativa, demonstra a relação da criança com o meio em que vive. Tendo consciência dos objetos presentes, suas denominações, e suas devidas atribuições. Destarte, pode se concluir então que o imaginário infantil tem relação direta com a cultura e com a constituição daquele que imagina, que cria e que conta.

Palavras-chave: Cultura; Construção de História; Símbolos

INFÂNCIA NA AMAZÔNIA: ENTRE RIOS, FLORESTAS E NARRATIVAS

Patrícia dos Santos Trindade
UERJ-GPICC
patriciatrindadeuerj@gmail.com

Resumo: As questões abordadas neste artigo fazem parte da construção do objeto de uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo compreender o cotidiano das crianças ribeirinhas da comunidade de Bom Socorro do Zé Açu – Parintins/AM. É nesse contexto amazônico que cada palavra, cada história e cada personagem formam um conjunto de elementos que funciona como coadjuvante de um vasto cenário movimentado pela dinâmica das águas e das florestas. Logo, cada elemento constitutivo da natureza está impregnado de sentidos que dão vazão às narrativas, verdadeiras revelações que brotam de uma cultura, no cerne da qual o imaginário sustenta e preserva a inviolabilidade dos segredos, fecundados nos limites das representações cotidianas e articulados no interior das relações estabelecidas entre o homem e a natureza.

A oralidade é uma das marcas da cultura amazônica, por ter sido durante muito tempo a principal forma de comunicação. Quando criança, quem nunca ouviu ou contou uma história misteriosa que lhe atiçou a imaginação e o medo? O desejo de histórias parece fazer parte da condição humana. A oralidade é instrumento de perpetuação desse repertório fantástico de memórias coletivas, visto que as tradições orais parecem ser inabaláveis e altamente duráveis entre os povos, percorrendo as trilhas dos rios e florestas.

As narrativas que inundam o imaginário popular através de personagens míticos, como a Cobra Grande, o Boto, o Curupira e o Boi Tatá, compõem a mentalidade de muitos amazonenses, sob um prisma balanceado entre mito e realidade, tendo em vista que muitas crianças com as quais conversei admitem tais histórias com total veracidade, dignas de atenção, medo e até respeito. Portanto, o folclore amazônico suscita níveis de complexidade mais profundos do que aparentam, pois traz à luz discussões acerca da construção da realidade da comunidade de Bom Socorro do Zé Açu, como de outras comunidades ribeirinhas da Amazônia.

Abordar o imaginário infantil relativo aos mitos e lendas amazônicas nos leva a compreender como determinadas narrativas míticas e lendárias inscritas na cultura popular de grupos sociais ajudam a compreender a subjetividade das crianças ao entender o mundo, especialmente as relações humanas, os papéis dos indivíduos e o seu próprio na sociedade, influenciadas por valores inerentes às respectivas narrativas. Como as crianças se apropriam das histórias contadas a elas e como tais lendas e mitos interferem em suas vidas?

A chave para entender o lugar da criança no cerne da realidade em que se insere está na dialógica entre imaginário e realidade social, posto que “os contos permanecem enraizados no mundo real” (DARTON, 1986, p.54 apud OLIVEIRA & FERREIRA, 2015). Daí a importância de se investigar os mitos e as lendas sob um olhar científico, como um caminho para a compreensão das culturas e da inserção das crianças dentro desses grupos sociais.

A convivência com o sobrenatural é uma característica comum na vida amazônica. Em um dos encontros noturnos com as crianças, ouvi com atenção as histórias que contavam. Tão verdadeiras quanto suas expressões, tão intensas quanto suas interjeições, falavam sobre um personagem comum da vida amazônica, “A Cobra Grande”, um dos personagens míticos que mais se destacam no imaginário das crianças ribeirinhas de Bom Socorro do Zé Açu. Suas narrativas constituem uma maneira peculiar de conhecer e interpretar o mundo, inserida em sua cultura.

Segundo relato de alguns moradores da comunidade, em diversos municípios do Amazonas fala-se que uma cobra com proporções gigantescas reside embaixo da Igreja Matriz. Quando

alguma grande rachadura aparece nas ruas desses municípios ou mesmo nos períodos de enchente, alguns acreditam que seja o animal se mexendo embaixo da terra. As falas das crianças denotam o ambiente que exalta especialmente o ribeirinho e a cultura que mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação de valores decorrentes de sua história.

A cultura oral predomina no ambiente ribeirinho, refletindo predominantemente a relação do homem com a natureza, e seu imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com os mitos e a natureza atravessa seu cotidiano e se torna vital para a compreensão desse homem e do universo em que habita. Marilina Pinto, em *Cultura e Ontologia no Mito da Cobra Encantada*, livro originado a partir de sua Tese de Doutorado, diz que “os encantados, na cultura amazônica, estão em todos os lugares, animados por uma força mágica, capaz de prodígios, são seres antropomorfos, sujeitos a estados divinos ou satânicos” (PINTO, 2012, p.52). De acordo com as narrativas populares, ela aparece com grandes olhos luminosos como se fossem faróis de um barco, tanto que por vezes é confundida com um. Conforme o grande folclorista Câmara Cascudo a boiuna é o: “[...] mito mais poderoso e complexo das águas amazônicas. Mágica, irresistível, polifônica, aterradora” (CASCUDO, 2012, p.212).

O município de Parintins, bastante conhecido por levar a cultura amazônica para o mundo através de seu Festival Folclórico, apresenta algumas facetas da grande serpente em suas toadas. Compositores se inspiram na oralidade popular parintinense para apresentar a grande cobra ao mundo. A oralidade, diferentemente da fala, corresponde a um processo social que busca recuperar a memória oral de um povo, é uma manifestação cultural responsável pela transmissão de saberes, fazeres e viveres culturais, já que mitos, lendas e histórias orais são formas discursivas de revelar as diferentes culturas.

Dentre as atividades de campo, realizei entrevistas semiestruturadas com as crianças e conversas informais com parentes e comunitários, que me permitiram, em conjunto com as observações empíricas, desvendar o cotidiano daquelas crianças. Ressalto que a expressividade narrativa dos fatos marcantes do modo de vida das crianças e a minha escuta atenta, a partir do conceito “observador participante”, muito me ajudaram a evidenciar os acontecimentos cotidianos das crianças ribeirinhas.

Vale frisar que a proximidade com o campo de estudo foi relevante na construção da pesquisa, o que se torna evidente ao longo do trabalho, no qual se observam as informações não só por meio de entrevistas, mas também pelo conhecimento prévio da realidade local. Ao levantarmos essa questão, temos sempre em mente a diversidade da existência humana, a partir dos sentidos que uma realidade cultural constrói para aqueles que a vivem. Debruçar-me sobre as narrativas das crianças implicou, sobretudo, pensar a cultura do povo ribeirinho, situando-o em sua historicidade de tempo e espaço, entendendo-o como parte dos elementos constitutivos e primordiais na vida material dos indivíduos. Ao analisar essa realidade, descortinam-se inúmeros significados captados pelas crianças, concretamente representados nas palavras que expressam seus valores, crenças e sentimentos.

Aqui nos deparamos com a região do imaginário, alimentada pelo fascínio dos mistérios que emanam da própria natureza amazônica. Um imaginário dinâmico cuja tessitura nos transporta à reminiscência da cultura milenar dos povos indígenas. A criança ribeirinha apodera-se de uma imaginação criadora que se articula, também com a esfera do poético. Na Amazônia, para muitos povos ela ainda permanece como tradição, assumindo o caráter poetizante nos mitos, nas artes, nos modos de viver e perceber o mundo circundante que revelam o que Paes Loureiro (2000) teoriza como a “poética do imaginário na cultura amazônica”.

Palavras-chave: Criança Ribeirinha; Narrativas; Tradição Oral

CONHECIMENTO SOCIAL PARTILHADO NAS HISTÓRIAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Santos da Mata
Universidade Federal Fluminense
addamata@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho visa compartilhar alguns achados da pesquisa de doutorado, concluída em 2017, que defende a seguinte tese: *crianças pequenas têm linguagens sociais próprias*, maneiras peculiares de pensar, compreender e falar sobre o mundo sociocultural do qual fazem parte como sujeitos ativos. Neste artigo, o objetivo específico é relacionar o conceito de linguagens sociais à noção de *scripts*, como sintaxe global da enunciação, formando uma base de conhecimento social (com) partilhado para a compreensão dos sujeitos. O material de pesquisa analisado é formado por histórias ditadas por crianças de 3, 4 e 5 anos de uma unidade pública de Educação Infantil, localizada em Niterói (RJ).

Referencial teórico-metodológico: A base teórico-metodológica se ancora nos estudos de Bakhtin, especialmente o conceito de linguagens sociais. Para o autor, as linguagens sociais se caracterizam e se distinguem de acordo com a orientação intencional, o entendimento e a apreciação concreta do mundo, não se limitando ao repertório lexical. Formam-se em grupos determinados - profissionais, geracionais, etários, etc. - que se identificam, compartilham e conformam modos próprios de falar, de interpretar, de representar e de agir no mundo sociocultural e ideológico. Manifestam pontos de vista específicos sobre o mundo (BAKHTIN, 2010, 2015). São, portanto, carregadas de conteúdos e temas estabelecidos, e se realizam em direções bem definidas, relacionando aspectos sintático-semânticos de organização dos enunciados, de sua sequenciação e da ordem ocupada pelas partes do texto, produzindo sentidos (GOULART e MATA, 2017).

Partindo do referencial bakhtiniano, busca-se promover uma aproximação com a ideia de *script* apresentada pelos estudiosos Schank e Abelson (1975). Os autores explicam que *scripts* são roteiros que descrevem sequências apropriadas de eventos em um contexto específico. Ou seja, os *scripts* padronizam situações do cotidiano em que uma sequência de ações predeterminadas e/ou estereotipadas define e torna as situações bem conhecidas.

Cada *script* tem atores que assumem papéis diferentes na ação e têm diferentes pontos de vista. Os *scripts* constituem um tipo de representação que orienta os comportamentos dos sujeitos em uma dada situação. Seu formato geral é definido por um conjunto de elementos unidos em certos pontos cruciais que formam um encadeamento causal em um determinado espaço e tempo.

Neste sentido, entende-se que a noção de linguagens sociais e a de *scripts* dialogam, à medida que formam uma base de conhecimento (com) partilhado que permite a compreensão mútua dos sujeitos e a realização de atividades.

Achados da pesquisa: Articulando esse referencial ao material de estudo, foram analisadas histórias ditadas por crianças da Educação Infantil para compor um livro da turma.

Encontraram-se indícios (GINZBURG, 2014) que caracterizam aspectos de linguagens sociais de crianças pequenas, ou seja, formas de orientação intencional, interpretação e apreciação concreta do mundo.

Os temas enunciados pelas crianças se referem principalmente às suas vivências cotidianas: em casa, na brincadeira, na escola, no casamento, entre outros. Em cada situação, as linguagens sociais das crianças são falas típicas que variam, adequadamente, conforme a configuração do contexto enunciativo e do *script*.

No âmbito da casa, quando as crianças desempenham o papel de *filhas* na relação social com a mãe e o pai, os conteúdos temáticos que envolvem o ambiente familiar bem como os modos de fazer e de falar são próprios de filhos, mães e pais. No momento de brincadeira, quando elas estão entre pares, atuam e falam sobre temas relativos ao brincar de maneiras peculiares de *criança* para criança, cujos papéis podem variar se a criança é mais velha, mais nova ou é líder, por exemplo. Na escola, quando as crianças estão na posição de ‘alunas’ na relação com professores, profissionais não docentes e outras crianças-‘alunas’, a tematização e os modos de ação e de expressão serão específicos de ‘alunos’, professores e demais profissionais na dinâmica da instituição escolar. E, em uma cerimônia de casamento, quando a criança pode ser dama de honra e/ou ter alguma relação de parentesco com o noivo/noiva, a participação e as enunciações sobre o matrimônio serão definidas de acordo com a posição e o papel de cada ator: pastor, noivos, padrinhos, convidados.

Inferese-se que as crianças pequenas, cujas histórias inspiraram a pesquisa, pertencem a pelo menos quatro grupos: grupo-referência da família, grupo etário/geracional, grupo da instituição escolar e classe social. Logo, desde muito pequenas, vão conhecendo diferentes situações e diferentes modos de ser, de falar e de agir, e, enfim, vão se reconhecendo como pertencentes ao grupo sociocultural e nele imprimindo suas marcas, pelas vivências em múltiplas situações de *scripts*.

Nas histórias, *scripts* se destacam em suas linguagens sociais, estilizando o cotidiano em ações previstas que fazem sentido para elas. Os roteiros são pautados por *conteúdos temáticos* que exigem *modos de expressão* específicos em cada contexto. Os enunciados mostram o quanto as crianças observam e interpretam o mundo social, participando, apreendendo e compreendendo facetas relevantes de seus grupos culturais, ligadas a relações sociais, posições e papéis sociais de diferentes sujeitos, o que se espera de cada um deles e delas próprias, em determinadas circunstâncias.

Crianças pequenas convivem, desde muito cedo, com diferentes linguagens em diferentes contextos e vão compreendendo como o conhecimento é estruturado, sistematizado e apresentado em diferentes linguagens sociais. Na interação discursiva com adultos e outras crianças, vão se apropriando, elaborando, criando, produzindo sentidos, compreendendo o mundo histórico-cultural de maneiras próprias, expressando seus pensamentos, conhecimentos e sentimentos com linguagens muito peculiares, construindo seus sistemas de referência, etc.

Considerações finais: Considerando que linguagens sociais e *scripts* são conhecimentos (com) partilhados fundamentais na construção dos discursos das crianças, é preciso debater e rever concepções de criança, infância e escola; os objetivos da educação infantil pública; as práticas pedagógicas; as relações entre as crianças, entre crianças e professoras.

Cabe à escola pensar a ampliação do conhecimento sobre a linguagem como a ampliação do próprio conhecimento social, nos quais os sujeitos - crianças e adultos - são implicados. Por meio da centralidade da linguagem é que poderemos oportunizar a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a se criar um ambiente discursivo impulsionador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Linguagens sociais; Conhecimento social partilhado

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; org. da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. Tradução de Federico Carotti. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 6. Reimpressão, 2014.

GOULART, Cecília M. A.; MATA, Adriana Santos da. A noção de linguagem social e processos de aprendizagem da escrita por crianças pequenas em espaços escolares. Trabalho apresentado no *X Congresso Internacional da Abralín*, realizado de 7 a 10 de março de 2017, na Universidade Federal Fluminense.

SCHANK, Roger C.; ABELSON, Robert P. Scripts, Plans, and Knowledge. Proceedings of the 4th international joint conference on Artificial intelligence, 1975. Disponível em <https://www.ijcai.org/proceedings/1975> - International Joint Conferences on Artificial Intelligence Organization, p. 151-157 Acesso em 17/04/2017

ENTRE O TEMPO E O DESEJO: AS PERCEPÇÕES DE MUNDO DE MENINAS ABRIGADAS ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS

Alessandra Ramos da Costa e Silva
Uerj
Alesram1@gmail.com

Resumo: As questões a respeito das crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento são complexas e delicadas, pois, em geral, afetam social e psicologicamente indivíduos negros e de classe social menos favorecida. Desta forma, esta pesquisa de Iniciação Científica, ainda em andamento, trata das vivências, experiências e percepções de mundo de um grupo de adolescentes do sexo feminino que vivem em uma instituição municipal de acolhimento e que participam de atividades lúdicas oferecidas por voluntários. O foco principal do projeto é saber o que, como e de que forma as adolescentes – que precisaram sair de seus lares em razão da vulnerabilidade do ambiente em que viviam – percebem o mundo a partir de atividades lúdicas. Entender o que pensam essas meninas que vivem em um abrigo requer um estudo aprofundado dos conceitos de lúdico, gênero, pertencimento étnico-racial, infância e institucionalização abrigada. Pensando no lúdico como forma de liberdade, afloramento do imaginário e de desejos, e pontuando a colocação de Gilles Brougère (2004) quando diz que o brincar e o imaginar são mecanismos de distanciamento do real, as atividades lúdicas propostas em parceria com as adolescentes são uma possibilidade de compreensão da forma como o mundo se revela para elas. Para a realização da pesquisa, optou-se pela elaboração de atividades lúdicas pictóricas, escultóricas e teatrais seguidas de debates. Essas propostas de trabalho ocorreram sempre aos domingos e quinzenalmente. Pontua-se que, além da pesquisa de campo, há o estudo dos principais conceitos referentes à pesquisa teórica. Como primeiros resultados, foi observada a aceitação e o envolvimento das meninas nas atividades lúdicas propostas, principalmente naquelas pictóricas, que envolveram colagem, pintura e, a preferida delas, o desenho. Através dessas atividades percebeu-se a transferência de desejos, medo, alegria, angústias e sentimentos que as adolescentes carregam dentro de si e que através das atividades lúdicas têm uma abertura para desconectar do real e externar seus sentimentos. Essa pesquisa, ainda em andamento, irá correlacionar e buscar compreender os conceitos aqui apresentados às experiências das adolescentes com a ludicidade. De modo pormenorizado, a pesquisa foi realizada na Casa de Acolhida do Catete, uma instituição municipal localizada no bairro do Catete, zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O abrigo dispõe estruturalmente de uma área grande para acolhimento e conta com quartos, banheiros, cozinha, refeitório, lavanderia, salas equipadas com televisão, internet e para leitura, um pátio e ampla parte área externa com uma quadra de esportes. Há funcionários todos os dias, em sistema de rodízio, para atender as adolescentes e a casa, sendo que elas também ficam responsáveis por parte da limpeza e da organização do local. As adolescentes têm certas restrições como, por exemplo, são proibidas de ficarem sozinhas na casa, assim sempre há educadores ou assistentes sociais de plantão, sobretudo nos finais de semana, quando também ocorre a visita dos familiares ou a adolescente vai até a família, o que é mais comum. O público atendido na casa são meninas na faixa etária entre 12 anos e 17 anos e 11 meses, idade máxima para permanência das adolescentes no local. Em geral, as adolescentes foram retiradas de suas famílias pelo Conselho Tutelar por motivo de vulnerabilidade no ambiente em que viviam. Atualmente, a casa acolhe cerca de doze meninas, mas já atendeu em torno de vinte meninas. Há muita rotatividade, por motivos ainda a ser compreendido no decorrer desta pesquisa, mas é comum elas fugirem ou retornar para suas famílias. Por isso, não é uma tarefa fácil realizar atividades lúdicas quinzenalmente no abrigo. As adolescentes estão regularmente matriculadas na escola e algumas estão no projeto

de jovem aprendiz da Petrobrás. A casa abre espaço para voluntários oferecerem diversas atividades e, entre elas, a de lúdico, na qual essa pesquisa se desenvolve seguidas de debates com o grupo. Essa proposta surgiu em parceria com uma amiga, artista plástica e guia de turismo. Nossas atividades visam compreender o que, como e de que forma essas adolescentes percebem o mundo a partir de atividades lúdicas. Entendo o lúdico como forma de liberdade, afloramento do imaginário e de desejos. Gilles Brougère (2004) dirá que o brincar e o imaginar são mecanismos que auxiliam a compreender o real, assim as atividades lúdicas desenvolvidas com as adolescentes são uma possibilidade de compressão da forma como o mundo se revela para elas. Foi unânime a aceitação das atividades lúdicas pelas meninas e recebemos com felicidade a receptividade delas. O lúdico as auxilia a compreender e a lidar com suas realidades. Por exemplo, em uma das atividades desenvolvidas, as adolescentes fizeram desenhos livres e bem expressivos. Das produções delas teve: declaração de amor ao pai de coração, desenho de paisagem para relaxar, descrição de casa em que uma delas morava e o desejo de ter um balanço na infância. Mas, entre os desenhos, uma das adolescentes fez uma flor preta escrita “Família luto”. Foi quando ela nos contou que estava sozinha e não tinha mais ninguém, pois sua família tinha sido exterminada em uma chacina. Como afirmam Frederico Ferreira (2014) e Juarez Dayrell (1999), os/as abrigados/as são um dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, o rompimento familiar deveria ocorrer somente em casos extremos e, além disso, há uma tendência de rotular o/a jovem em modelos pré-estabelecidos pela sociedade, já caracterizada pela crise comportamental, com problemas que atinge a autoestima, assim como a personalidade. Para Dayrell (1999) existe uma tendência de distanciamento familiar natural na adolescência. Nesse contexto, ocorre o erro de analisar o jovem de forma negativa, pela não correspondência do que é ser jovem e as expectativas que a sociedade transfere para juventude. Por esses motivos, analisar como as meninas recebem, percebem e atuam em cada atividade lúdica e a partir dela transferem desejos, medo, alegria, angústias, sentimentos que carregam dentro de si, é uma forma para elas se entenderem e, como pontua Frederico Ferreira (2014), também compreenderem a maneira como o ambiente familiar se configura, assim como outros fatores externos. Somos pessoas diferentes com dores, sentimentos, alegrias, lembranças e através do lúdico as adolescentes podem expressar isso nas atividades e aprender a lidar e entender com o seu e o mundo do outros.

Palavras-chave: Lúdico; Infância; Institucionalização

AS MÚSICAS DAS CRIANÇAS MBYA-GUARANI ECOAM NA ESCOLA: UM PROJETO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Claudia Roberta Yumiko Tristão
PMF e UDESC
yumitristao23@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta projeto em andamento no Curso de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes/UDESC, cujo objetivo é produzir um material didático que aborde os modos de ser e viver de crianças indígenas e suas relações com a música, contribuindo com a educação musical em escolas *Juruá* (não indígenas). O trabalho está alinhado aos objetivos do Curso de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, que visa a formação continuada de docentes de artes em exercício na Educação Básica da rede pública de ensino. Com esta visão, o trabalho de conclusão do mestrado poderá consistir na elaboração de uma proposta pedagógica, redigida e acompanhada de material didático-pedagógico que contribua com o ensino de música na escola. Esta modalidade de formação e de trabalho de conclusão busca promover o desenvolvimento de um produto que contribua e impacte diretamente na prática pedagógica dos professores que atuam com o ensino de artes na escola, sem que estes professores se afastem da escola durante o período em que realizam o curso de mestrado.

Nesse perspectiva, a mestranda/professora vem problematizando a sua dificuldade em trabalhar com conteúdos relativos à história e às culturas indígenas com as turmas de ensino fundamental I nas quais atua. A necessidade de buscar respostas a essas dúvidas e questionamentos também está amparada na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", que reconhecem e reivindicam a importância e a necessidade de trabalhar a temática, buscando conhecer para (re)conhecer, propagar, respeitar e acolher o outro em suas diferenças para aceitar e bem conviver. No âmbito das políticas públicas da escola básica brasileira, o trabalho em andamento também busca atender às dimensões dos conhecimentos determinadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), contemplando o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2017, p. 201).

A população brasileira conta com uma grande diversidade cultural que ainda é invisibilizada nos currículos escolares, persistindo uma tentativa de homogeneização da cultura brasileira sob o olhar do colonizador. É necessário desconstruir o modo como muitas vezes pensamos sobre a população indígena, como algo “do passado”, nos conscientizando da sua presença e de suas lutas, compreendendo que sua população está em crescimento, produzindo culturas, com modos de ser e viver dinâmicos que podem ser compartilhados, respeitados e valorizados na educação básica brasileira e, em particular, na educação musical. Desse modo, este trabalho justifica-se pela necessidade de incluir nas aulas de música da escola básica a temática da história e cultura indígena (BRASIL, 2008).

No campo da música vem sendo produzidas pesquisas sobre as músicas de povos guarani (MONTARDO, 2009), sobre a música dos Mbya-Guarani do Morro dos Cavalos (DALLANHOL, 2002) e sobre performances musicais e lúdicas que envolvem crianças Mbya-Guarani cotidianamente (STEIN, 2009). Trabalhos dessa natureza contribuem para a

compreensão de outras culturas, apresentando visões de mundo que diferem da nossa. Com enfoque mais voltado à educação musical, também vem sendo desenvolvidas pesquisas que abordam, a partir do contato entre crianças Mbya-Guarani e crianças não indígenas, a maneira como a inclusão de canções de diferentes culturas no repertório pode contribuir para o respeito às diferenças e para o exercício da tolerância (FRAGOSO, 2017a), bem como as concepções de ensino-aprendizagem entre as crianças Mbya-Guarani (FRAGOSO, 2017b). Passando da pesquisa acadêmica aos materiais didáticos que buscam incluir o estudo da história e das culturas indígenas brasileiras em uma perspectiva contemporânea, também é possível observar o crescimento da literatura, inclusive no campo da educação musical, com livros dirigidos a crianças (PUCCI; ALMEIDA, 2014), a jovens (TUGNY, 2013) e a professores (PUCCI; ALMEIDA, 2017). Nessa direção, este trabalho busca contribuir com a produção de materiais didáticos para o ensino de música no ensino fundamental, em trabalho que inclui a participação de crianças Mbya-Guarani no processo.

O trabalho fundamenta-se em princípios educacionais que valorizam a diversidade cultural brasileira e reconhecem a necessidade de incluir saberes que vêm sendo pouco valorizados nos currículos escolares. Como argumenta Penna (2012), é necessária a defesa por uma educação musical que contribua para a expansão da experiência artística e cultural dos estudantes, apresentando concepções de música e de arte amplas, abarcando múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas. Entende-se que conhecer e estudar as culturas indígenas que convivem no nosso entorno pode desenvolver o interesse pelo outro, cultivando as possibilidades de conhecimento, de aceitação do diferente, de superação de preconceitos e de estereótipos, possibilitando uma ampliação da percepção de mundo.

Com o intuito de diminuir esta lacuna na formação musical e pedagógica, relativa às culturas indígenas, pretende-se desenvolver nesta pesquisa, ainda em estágio inicial, um material pedagógico sobre essa temática, dirigido a crianças não indígenas, isto é, os alunos e alunas na escola em que a professora/mestranda atua. O material será desenvolvido com a coparticipação de professores e crianças de cinco a dez anos de idade da etnia Mbya-Guarani que frequentam a Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, localizada no Morro dos Cavalos, município de Palhoça, próximo a Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. Este material pedagógico será produzido com a intenção de apresentar e introduzir ideias e concepções das crianças Mbya-Guarani, suas músicas, suas histórias e brincadeiras, em aulas de música. O material também será acompanhado do registro áudio de músicas cantadas pelo coral Tape Mirim, composto por crianças Mbya-Guarani da comunidade da escola estudada.

Metodologicamente, o trabalho será concebido juntamente com as crianças e professores da escola indígena, a partir de observações e vivências compartilhadas em encontros semanais no turno vespertino, por um período mínimo de quatro meses. Deste modo, não se pretende partir de ideias pré-concebidas sobre o conteúdo e o formato do material pedagógico a ser elaborado, e sim, pretendo ir construindo essas ideias no contato e convivência com as crianças e professores, em seu cotidiano escolar. A pesquisa prevê também que as crianças não indígenas participem da elaboração do trabalho, expondo suas dúvidas e curiosidades sobre o cotidiano na escola Itaty. Essa ideia poderá ser potencializada através de encontros entre as crianças indígenas e não indígenas, nos quais elas poderão, ao seu modo, compartilhar músicas, histórias e saberes.

Apesar de a pesquisa na escola ainda não ter iniciado, já foi feito um primeiro contato entre uma turma de crianças da escola onde a mestranda atua, com crianças da Escola Itaty, que promoveu uma Semana Cultural aberta à comunidade. Como parte deste evento, as crianças participaram de uma trilha ecológica na mata, estabelecendo suas primeiras conversas, que podem contribuir com a pesquisa. Através do material pedagógico que será produzido, esta pesquisa visa oportunizar às crianças não indígenas, e também às crianças Mbya-Guarani, uma escuta minuciosa, um olhar respeitoso, para o conhecimento, a aproximação e o

reconhecimento das igualdades e diferenças nos seus modos de ser criança e se relacionar com a música em uma e em outra cultura.

Palavras-chave: Educação musical; Guarani-Mbya; Escola Básica

MUSEU, LUGAR DE BRINCADEIRA E FANTASIA: PENSANDO O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS NOS ESPAÇOS CULTURAIS

Felipe dos Santos Ferraz Pires
UERJ
felipe_ferraz@rocketmail.com

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira
UERJ
tucassino@gmail.com

Resumo: Este trabalho é recorte de um estudo já finalizado, que parte da atuação/experiência de um dos autores como estagiário em espaços culturais da cidade do Rio de Janeiro, tendo como foco pensar os modos como crianças pequenas podem vivenciar exposições de arte como *experiência* significativa, através de uma mediação pautada pela afetividade e ludicidade. O estudo procurou estabelecer uma relação teoria-empíria, na qual a observação, a escuta e diálogos estabelecidos com crianças e adultos presentes naqueles espaços, em diferentes situações vividas, dialoga com o referencial teórico, provocando uma reflexão sobre a presença de crianças e as atividades propostas nos museus e espaços culturais.

O texto aqui apresentado refere-se a situações vivenciadas em uma instituição cultural, que dispõe de um departamento educativo, que propõe e elabora roteiros de visita e atende a grupos de diferentes faixas etárias. No que se refere ao trabalho com crianças pequenas, foram observadas algumas dificuldades e limitações que serão aqui discutidas.

Concordamos que “Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora”, como descrito no portal do Instituto Brasileiro de Museus, ou ainda que “[...] cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma” (IBRAM, *online*, s/d). Nesse sentido, como pensar a experiência de crianças nesses espaços? Como esses espaços podem ser aproveitados por crianças de 4 a 6 anos, faixa etária escolhida para o desenvolvimento desse trabalho? O público frequentador e as instituições, de modo geral, esperam, para o aproveitamento dos conteúdos dispostos, que o comportamento de todos os que frequentam as exposições seja de seriedade, silêncio ou cerimônia, indicando situações em que a espontaneidade da criança não é permitida. Nos contrapondo a esse pensamento, entendemos que museus são lugares de brincadeira, de fantasia, de conversa, de movimento, de interação, e acolhimento, independente da faixa etária.

Em relação às crianças pequenas, Dias (2012) afirma que “[...] contribuir para a formação da sensibilidade significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem com vivacidade” (p.177) para que, assim, enriqueçam suas experiências e possam dar sentidos ao mundo. Como os espaços culturais podem criar essas oportunidades? Acreditamos, dentre outras coisas, que os profissionais precisam estar preparados para essa mediação e seguros de sua atuação. Algumas frases de educadores/mediadores, colhidas durante o estudo, apontam uma dificuldade ao lidar com esse público. “Não sei atender criança” ou “A visita foi ótima, as crianças não fizeram bagunça”, sugerem um despreparo do profissional e uma expectativa de mediação, que não contribui para a participação ativa da criança, confundida aqui com “bagunça”.

“Aqui não é lugar de falar alto”, sentencia também o adulto frequentador, incomodado com a falta de cerimônia infantil e reforçando a ideia de que esses espaços ainda são sacralizados e destinados para poucos (BENJAMIN, 1994; BARBOSA, 1991). Na situação em que essa frase foi dita, crianças conversavam animadamente, fazendo correlação entre duas obras expostas, dando sentidos à exposição e fortalecendo, com suas narrativas, a escolha da curadoria na disposição das obras. As falas das crianças, suas narrativas e os diálogos

estabelecidos com seus pares e com os adultos, são fatores mediadores fundamentais para as negociações e construções de sentidos sobre tudo que as cerca (MARTÍN-BARBERO, 2000). O público dos espaços culturais, independente da faixa etária, não é passivo ou recebe mensagens e informações prontas e acabadas. Ao contrário, os sentidos são construídos durante o processo e por meio de interações. Crianças também são sujeitos ativos, donos de suas trajetórias de conhecimentos e produtores de cultura. Suas ações e modos de construir sentidos implicam culturas próprias que, segundo Sarmento (2004), são estruturados por quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

O trabalho apresenta algumas situações em que ludicidade, fantasia e interatividade são elementos centrais para a mediação de visitas infantis, levando-se em conta que “O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade” (BORBA, 2008, p.81). Assim, “derreter” junto com instrumentos na exposição do grupo *Los Carpinteros*, fazendo de conta que todos eram de açúcar ou vela, foi muito mais divertido e significativo do que ouvir uma longa explicação sobre materiais e técnicas, como será comentado no texto. Da mesma forma, “fazer uma viagem” ao redor do mundo, conhecendo lugares e pessoas diferentes, levando uma mala mágica, foi o fio condutor de outro roteiro de visita que se propunha a pensar a diversidade e a figura humana. Nessa viagem, uma corda virava cavalo, um chapéu transformava seu portador em amazona, como numa obra observada ou ajudava todos a serem transportados através do tempo e assim por diante, seguindo a viagem, de tela em tela.

Entendemos que a brincadeira e o faz de conta trazidos para dentro das exposições, aproxima as crianças pequenas do espaço de exposição. No momento da brincadeira elas se permitem experimentar. De forma confortável e divertida, se relacionam com o ambiente, com seus pares, com educadores e consigo mesmas. Importante ressaltar que a possibilidade de participação ativa das crianças se traduz também em roteiros abertos, em mediadores atentos à escuta das falas e pensamentos de cada grupo e cada criança. São elas, muitas vezes, que apresentam novas possibilidades e sugestões a partir de suas culturas e vivências. Assim, ao invés de visitas guiadas com explicações descritivas e objetivas, o estímulo à imaginação, o convite à interação e a ciência de cada grupo é único e traz uma bagagem de vida, pode representar uma grande diferença nos modos como crianças irão se relacionar com os espaços culturais e seus acervos e nos caminhos de seus aprendizados a partir dessas experiências.

Dessa forma, alguns questionamentos são feitos no sentido de reforçar a importância de explorar as possibilidades lúdicas das exposições e suas diferentes leituras para e por um público infantil. Museus preservam e apresentam coleções de valor histórico, artístico, científico, cultural, mas não precisam se revestir de cerimônia e distanciamento. Os códigos para apreciação e compreensão das obras pode e deve estar ao alcance de todos os públicos. No decorrer do trabalho fica evidenciado que a opção por roteiros lúdicos é caminho válido e acertado para acolher crianças e proporcionar experiências de construção de significados.

Palavras-chave: Crianças; Espaços Culturais; Ludicidade

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia (org.). *Reflexões sobre a Infância e Cultura*. Niterói: EdUFF, 2008, p.73-91.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et ali. *Infância de educação infantil*. 11^a ed. Campinas, SO: Papirus, 2012.

IBRAM – Portal do Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

MARTÍN-BABERO, J. Comunicação e mediações culturais. Entrevista concedida à Claudia Barcellos em 13 de maio de 2000 e publicada in: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v.23, n.1, p. 151 – 163, 2000.

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

INFÂNCIAS EM FOCO: VOYEURISMO, FLÂNIERE E CIBERCULTURA

Perseu Silva
Colégio Pedro II / ProPEd-UERJ
perseusilva@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa “Fisionomias das infâncias contemporâneas na cibercultura: as crianças em vídeos virais”, em fase de conclusão no mestrado. Aqui, busco compreender a exposição das imagens das infâncias em vídeos virais do YouTube (YT), através do personagem voyeur e também do flâneur.

O voyeur é ligado ao universo erótico, personagem que busca satisfazer seu desejo. Não interage, não é percebido. Sua principal maneira de agir é o olhar. Na cibercultura, essas características se modificam. O voyeur contemporâneo não apenas vai atrás daquilo que quer observar, mas busca na internet, por exemplo, imagens que lhe satisfaçam. Liga o computador, acessa um site, digita algo no campo de busca, clica em algum resultado e se satisfaz. Este voyeur não é mais um anônimo. Logado em sua conta, ele deixa seu rastro por onde passar. Ainda que não-logado ou cadastrado, ele também é contado em visitas e visualizações. A prática solitária e individual do voyeurismo ganha contornos coletivos, passando a existir nas praças públicas do ciberespaço.

É possível identificar duas práticas de voyeurismo na cibercultura. A primeira é aquela que faz o registro e o disponibiliza. Feita por um produtor que tem por interesse capturar um flagra de outrem e disponibilizá-lo na internet. Em geral, ele permanece atrás das câmeras. Nos vídeos virais que compõe minha pesquisa, as crianças são protagonistas. Eles registram cenas corriqueiras da vida infantil. A menina que come todo o achocolatado em pó da casa, mas nega que o tenha feito. O menino que corta o próprio cabelo e se desespera. A menina que não quer ir para escola, porque está se achando horrível ao ter perdido um dente de leite. O menino que defende um animal e não admite a morte nem mesmo de uma formiga. Cenas registradas e disponíveis no YT, onde há interação com o adulto que filma, mas que não aparece. As mães, a irmã e o pai existem nos vídeos através da voz e estimulam as cenas enquanto permanecem gravando. Interação com as crianças sem deixar de lado o celular que filma.

O outro voyeur vai atrás das imagens para se satisfazer. No caso dos vídeos virais com as crianças, estão atrás do riso, mesmo que, nas cenas assistidas, crianças apareçam chorando. Buscam as imagens das infâncias para saciar sua vontade idílica, em torno do “puro”, do “belo” e do “inocente”.

A humanidade inventou diferentes máquinas de ver. Hoje, provavelmente tendo nas telas seu fundamental componente; sendo a câmera, acoplada aos celulares, dos principais artefatos que produzem o ver. Máquinas que possibilitam acessar o mundo externo e a vida íntima das pessoas. Também nos permitem deixar exposta nossa intimidade, produzindo o que Sibilia (2016) conceitua como *extimidade*.

No caso dos vídeos virais das infâncias, a câmera invade o momento final da refeição quando o menino pede para tomar um pouco de café. Ela acompanha a menina que vai à maternidade encontrar a mãe e o irmão recém-nascido. Leva o voyeur até o quarto onde a menina resolveu comer o batom da mãe. E nos permite viver a emoção de um bebê com a chegada do pai do trabalho. Momentos íntimos das infâncias flagrados pelas lentes de uma câmera de celular e publicados no YT.

Se as vitrines exibiam produtos e marcavam o destino da flâniere (BENJAMIN, 2017), atualmente, a tela do computador nos leva a consumir a vida em cenas íntimas (CARDOSO,

2009). Nas vitrines globalizadas da cibercultura, somos todos nós as mercadorias, precisamos ver e ser vistos. Existir é produzir e compartilhar imagens de si, da própria vida.

O flâneur é aquele que se perde pelos caminhos das cidades e é tomado pelas surpresas dos cotidianos. Já o voyeur sabe o que quer ver e é impossível perder-se. Ele busca saciar uma vontade específica. Certeau (2008) nos diz que o voyeur não está nas ruas, ele não é um corpo em meio à multidão, ele está sempre fora, de fora. Sua visão ignora as minúcias do cotidiano, observa o todo, triturando a fluidez, as divergências, as diferenças. Seguindo a argumentação de Certeau, o *deus voyeur* desconhece as práticas e é incapaz de perceber aquilo que escapa às redes de controle e vigilância.

O flâneur busca a materialidade da vida cotidiana, pelo que não é homogêneo, pela multiplicidade de práticas, usos e narrativas. Nesse processo, quer encontrar *achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos* (Certeau, 2008:47). Como destacou Bolle (2000), o flâneur fica perfeitamente à vontade no espaço público. O voyeur busca manter-se escondido ou focando sua visão apenas no outro. Ele não toma partido, não se responsabiliza diretamente pelo que acontece.

O voyeur é a mãe do bebê que quando ele corre o risco de derrubar equipamentos não deixa de filmá-lo e pede que o pai o ajude; é a irmã que mesmo diante do desespero do irmão, porque cortou o cabelo, continua com a câmera apontada para seu corpo; também é a mãe que filma o sofrimento do menino que se despede do pai. O voyeur torna-se aquele que, em uma situação extrema, faz um registro imagético. Ele observa o cotidiano sem refletir e nem intervir criticamente nas situações.

Todos nós temos um pouco de voyeur. Afinal, há uma vontade curiosa que nos mobiliza, nos faz ir atrás da informação, nos instiga a ver o que acontece. A prática do voyeurismo na sociedade é grande. As redes sociais são o campo fértil dessas atividades (SIBILIA, 2016), e o YouTube se inclui nesse contexto.

É inegável que os vídeos virais contêm em si o desejo de um público ávido por ver cenas cotidianas da vida íntima. Quando traz como protagonistas crianças, esses vídeos buscam a imagem que o marketing já indicou como potência de venda. As infâncias e as ideias que giram em seu entorno afetam espectadores. O voyeur busca em vídeos as situações que o fazem rir, se entreter, se encantar. Tem o desejo de assistir, isentos do que permanece acontecendo do outro lado da tela.

Temos milhares de vídeos com crianças disponíveis no YT, mas é o desejo de ver as cenas das infâncias que provoca sua viralização. Um desejo de voyeur, sempre à espreita, observador. Muitos dos voyeurs contemporâneos, com seus artefatos tecnológicos, se arvoram do direito de intervir ou interferir na vida do outro. Também, se outorgam o direito de ignorar situações, sem se responsabilizar. Em geral, permanecem na superfície. No contexto em que todos estamos expostos nas vitrines globais do ciberespaço, todos somos fetiche do voyeur e, ao mesmo tempo, somos o voyeur do outro.

Palavras-chave: Infâncias; Cibercultura; Vídeos Virais

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O regresso do flâneur. In: _____. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017: 203-210.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna*: Representação da História em Walter Benjamin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CARDOSO, Bruno. Voyeurismo digital: representação e (re)produção imagética do outro no ciberespaço. In: Gonçalves, Marco Antonio e Head, Scott. *Devires imagéticos*: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7letras, 2009: 154-178.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIBILIA, Paula. *O show do eu*: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

CONCEITO DE INFÂNCIA NA CANÇÃO INFANTIL

Anderson Carmo de Carvalho
Doutorando /PPGM-UNIRIO
Bolsista CAPES
anderson0carm@gmail.com

Resumo: O assunto apresentado neste trabalho é fruto de minha pesquisa de doutorado no Programa de Pós- Graduação em Música da UNIRIO. No programa há uma linha de pesquisa titulada como “Ensino e Aprendizagem em Música”, linha que estuda a Música em processos formais, não formais e informais de ensino e aprendizagem, considerando aspectos estéticos, psicológicos, históricos, sociais, culturais. Incluindo também, em seus esboços à formação inicial ou continuada de professores; a inclusão social; a tradição oral e a cultura popular. É nesse espaço de trocas que desejo pesquisar o assunto da música/infância, para assim, contribuir de forma assertiva, em práticas pedagógicas positivas na Educação e na Educação Musical. Este estudo pretende compreender a(s) concepção(s) de infância inseridas nas músicas que têm sido produzidas para crianças em nosso país e como essa(s) concepção(s) interferem na produção musical cultural brasileira atual. Música infantil é concebida aqui como aquela que se toca nos lares, nas festas dos meninos e meninas, nas escolas de ensino básico, na produção cinematográfica, nas atividades de lazer e culturais das crianças e a música que as crianças acessam na *internet*. Para tanto, pretendo registrar e analisar o repertório musical criado no Brasil para infância entre o período de 1950 até os dias atuais e apontar caminhos para se pensar o tema, tendo como fundamento a qualidade em educação de forma geral e a educação musical.

O interesse pelo assunto surgiu a partir do que observei no Seminário FUNART da Música Brasileira Infantil, ocorrido em 2018, no MAR (Museu de Arte do Rio), cidade do Rio de Janeiro. Sob o patrocínio Ministério da Cultura, artistas e pensadores se reuniram com interesse em pensar questões como: O que é música infantil? E como estão seus passos mercadológicos e educacionais na sociedade atual? O evento reuniu palhaços circenses, atores, compositores, músicos, jornalistas, radialistas, professores de música, pedagogos e grupos musicais variados, em sua maioria, pertencentes à região Sudeste do país. Contudo, o seminário, apesar de aglutinar tais profissionais sob o tema “música infantil”, não pareceu deixar claro se havia alguma concepção de infância que guiasse os debates e apresentações. A partir desta constatação, surgiram algumas perguntas que são condutoras das reflexões aqui apresentadas: Qual a concepção de infância é observada nas canções feitas para crianças? Quando se compõe música/canção para crianças, quais são as características que identificam a infância? Como pensar o conceito de infância pode ajudar na composição musical e na escolha de repertório para salas de aula de pedagogos e professores de música?

Vale observar que o mercado de música para criança gera significativa movimentação de capital no Brasil e no mundo. Dois exemplos podem ser aqui enunciados: O chamado “Mundo Bitá” que tem uma canal de vídeos de música infantil no Youtube, foi um investimento inicial de R\$200.000 reais que passou a faturar mais de 3 milhões de reais por ano. Outra conhecida franquia chamada “Galinha Pintadinha”, sucesso há mais de um década no Brasil e América Latina, já lançou na *internet* mais de 50 clipes que misturam músicas de domínio público e composições próprias. Juntos, esses clipes somam mais de 7,5 bilhões de visualizações que possibilitam uma estimativa de faturamento que ultrapassa R\$ 20 milhões. Parte significativa dessa movimentação cultural entra de forma assertiva em materiais pedagógicos. Além disso, a criança hoje tem acesso quase que ilimitado ao material musical através das grandes redes. No mundo moderno, a criança interage como juíza e espectadora de sua música, sendo também produtora de seu próprio fazer musical: cria, canta, toca, posta e

“curte”. Mais à frente dessas atividades aqui enunciadas, também é preciso lembrar do programa de divulgação internacional que relaciona infância e música denominado “*The Voice Kids*”. É de evidente observação que este esteja em um dos horários mais importantes na briga pela audiência popular: o domingo à tarde. E vence a audiência.

Assim, essa pesquisa que é de caráter qualitativo exploratório, possui dois caminhos metodológicos. Primeiro, colher e analisar uma significativa parte do material fonográfico criado para infância, no recorte temporal que compreende a segunda metade do século XX até a contemporaneidade, a fim de traçar um apanhado histórico a respeito da música infantil difundida no Brasil de antes e de hoje. Pretende-se também buscar nesse material algo que o identifique como uma marca de congruência. Além da ideia de infância, pretende-se dar estrutura aos dados e criar uma categoria de análise. Por fim, buscar qual o sentido de infância que nele está inserido, compreendendo de forma densa o contexto do tema estudado. O Segundo passo será entrevistar personagens (músicos, compositores e produtores) que fizeram essas composições (música/canção) geralmente intitulada como: “Música Infantil”. Para assim, visar uma maior compreensão do que pensavam e pensam ao preparar e difundir o repertório para infância. A entrevista qualitativa terá caráter semiestruturado, feita em um roteiro de assuntos e perguntas que possibilitem os entrevistados a sentirem-se livres para colaborar nesse complexo e vasto assunto.

Os princípios que fundamentam este estudo têm a criança como uma categoria social não isolada das outras, mas autônoma enquanto identidade, portanto caminhos junto à Sociologia da Infância e ao ensino de música. A criança é vista como um ator social de categoria do tipo geracional: ou seja, ela tem voz social assim como a mulher e o homem, apesar de sua clara dependência na provisão de bens essenciais à sua sobrevivência. Não se ausenta desta reflexão a gênese de um sentimento de infância anunciada por Ariès (1973), onde o processo simbólico de constituição do sujeito moderno estabeleceu a noção de Infância. Junto a isso, é levado em consideração a criação dos direitos da criança das Nações Unidas de 1989, que estabeleceram um marco no que diz respeito ao pensamento acerca do que é a infância. A criança, a partir dos teóricos que embasam esse trabalho, não é um vir a ser, ela não está em construção enquanto categoria social, mas pleno sujeito de direitos e construtora do fazer em sociedade, ponto e vírgula incorpora saberes e transforma-os, reinterpretando-os de forma ativa. Sabe-se que a criança é uma categoria em fase de desenvolvimento. Está aprendendo e apreendendo o mundo, entretanto, pensa-se: qual adulto está no mundo e não está aprendendo e apreendendo do mesmo? Não somos nós todos crianças ao nosso modo de desenvolver quando então nos deparamos com novos aprendizados?—Fundamentam este estudo autores como W. Corsaro (2003, 2009), M. J. Sarmiento (1997, 2008, 2013) e Gilles Brougère (1997, 2003, 2012), Vasconcelos (2005) e Pereira (2013), além dos documentos oficiais que norteiam as políticas para a educação infantil no Brasil. Dos autores da educação musical, percorremos trabalhos como Alencar (2003), Nunes (2005, 2006, 2007) e Ilari (2017).

Conhecer as concepções de infância que permeiam as músicas difundidas para o público infantil é algo que ponderamos para fomentar educadores a fundamentarem suas práticas, possibilitando que tenham consciência de suas escolhas quando estão em sala de aula ou na gestão educacional. Este estudo também visa trazer os estudos da Sociologia da Infância ao campo da pesquisa em Educação Musical, de maneira a contribuir com as duas áreas. Desta forma, pretende-se contribuir com a Educação Musical ao propor um maior conhecimento dos diversos personagens ligados à produção da música para infância, da etnografia dessas práticas e de suas possíveis implicações para a Educação e a Educação Musical no Brasil.

Palavras-chaves: Música Infantil; Infância; Repertório Infantil

FORMAÇÃO DO GOSTO: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO COM LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS DA PBH

Lidia de Oliveira Moreira (Mestranda)
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
lidiadinha.moreira@gmail.com

José de Sousa Miguel Lopes (Doutor – Professor orientador)
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Resumo: A relação entre a literatura infanto-juvenil e a escola é um tema amplamente pesquisado e debatido atualmente, principalmente entre profissionais da Pedagogia e da Letras. O ensino de Literatura no Brasil iniciou-se com as primeiras escolas jesuítas, e o objetivo era formar oradores e pessoas ilustradas. Os autores eram exemplos de bem falar e escrever e os assuntos tratavam de uma realidade distante, das terras além-mar e assim permaneceu até a República, de acordo com Malard, (1985).

Segundo as pesquisadoras Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho e outros, desde o começo da nossa República os livros infantis eram sobretudo cartilhas de ensino de bom comportamento, higiene pessoal e moral e cívica. Eram histórias que se utilizavam de alguns gêneros literários como fábulas, contos e versos com rimas como artifício para uma educação com objetivos externos à própria literatura. O foco educativo no qual a literatura era empregada na época era “civilizar” as crianças preparando-as para o convívio na sociedade burguesa, seja no trabalho, na família ou nos espaços públicos de lazer. A escola devia adaptá-las ao que era esperado delas, e que já estava decidido pelos pais desde cedo para elas, no mercado e na vida.

A produção literária nacional para crianças, segundo Zilberman (1986), sempre serviu à mediação escolar, sendo produzida conforme as expectativas pedagógicas vigentes em cada época, até o fenômeno Monteiro Lobato, na década de 1950, que trouxe ao cenário nacional uma produção literária voltada para crianças muito mais livre do ponto de vista estético, do que o que existia até então. E depois, já na década de 70, segundo a maioria dos pesquisadores da área, é que houve uma mudança significativa e a literatura infanto-juvenil passou a reivindicar um status artístico e projetar nas histórias uma representação do que é o mundo através da percepção da criança, o que havia sido ignorado até então.

Apesar dessa mudança significativa na produção a escola ainda conserva atualmente a posição de maior influenciadora sobre os conteúdos, a distribuição e a mediação da literatura voltada para crianças e jovens, porque ainda é a maior consumidora nacional desse tipo de livros. No texto *A narrativa juvenil brasileira premiada: literatura, mercado e escola*, João Luís C. T. Ceccantini afirma que a escola ainda tem o poder de legitimar uma história infantil e torná-la um clássico ou de deslegitimá-la e torná-la efêmera.

Entender o processo que vinculou desde do começo a literatura infantil no Brasil a escola é importante para discutirmos as bases em que se estabeleceram os princípios da mediação que se estende até os dias de hoje em grande medida. A dependência que a produção literária infanto-juvenil tem da distribuição escolar criou a pedagogização da literatura que é o processo de adequar à literatura ao ensino de conteúdos externos à própria literatura. Esse processo faz com que a função educativa da literatura como arte, como objeto estético que educa através da sensibilidade fique obsoleto e muitos alunos perdem a oportunidade de aprender o prazer da leitura literária.

O objeto de interesse nesse trabalho é o processo de mediação pedagógica que os educadores do segundo ciclo da Educação Básica da Prefeitura de Belo Horizonte fazem com os alunos em relação ao Kit Literário da SMED - Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a

educação da sensibilidade através da leitura literária apreciativa e também o que se faz que promova a literatura do kit a objeto de desejo. O interesse por essa pesquisa nasceu da observação de que apesar de alguns alunos demonstrarem empolgação ao receberem os livros novos outros não fazem nenhuma questão e alguns livros acabam na lixeira da escola. A partir de uma prática particular levantou-se a hipótese de que quando essa literatura é oferecida como experiência de fruição, como leitura livre ou contação de história o interesse dos estudantes pelo kit aumenta, mas quando ele é utilizado como instrumento de alfabetização, quando o texto literário se torna um meio e é usado com o pressuposto da utilidade para um fim, no caso – a aquisição da habilidade de leitura, esse interesse cai.

Como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, observo que muito além de um incentivo à leitura do ponto de vista da alfabetização, efetivamente esse Programa parece ter o potencial de arejar as práticas docentes como potência afirmativa, como um fundamento artístico que rompe, ainda que momentaneamente, com o círculo vicioso do utilitarismo do texto que atua em proveito de narrativas disciplinares da Pedagogia Moderna na qual, como prática constante, a infância é separada de suas potencialidades criativas e imaginativas e ingressa nos mecanismos de apreensão de saberes racionais e idealistas.

Privilegiar a função estética da Literatura é importante porque a literatura como função estética, segundo Culler (1999), não conduz a um pensamento único, mas promove o caráter desinteressado, ensina a sensibilidade e as discriminações sutis. Ao conceber o indivíduo como “sujeito liberal”, a literatura desvincula-se de pretextos e assume a obra literária como “objeto estético”

Hoje o conhecimento disseminado acerca da relação literatura e escola é que a literatura não deve ser subserviente a outros conteúdos de aprendizagem, mas ocupa um lugar único em relação à linguagem. Cabe a ela “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

Ouvir os professores e profissionais da Biblioteca acerca da motivação deles em relação à mediação na leitura literária é um caminho para gerar reflexão e ideias do que pode ser feito a partir de então para otimizar esse processo com o objetivo de valorizar a formação estética que segundo Barthes (1970), pode contribuir para uma formação mais consciente, democrática e uma construção de mundo mais justa.

Essas reflexões interessam se levarmos em conta a escola que queremos construir, onde a estética, a ética e o humanismo devem fazer parte indissociável da educação formal, além dos conhecimentos já estabelecidos na grade curricular, pois estamos num momento histórico que nos permite afirmar que apenas o avanço da razão e da tecnologia não nos fez avançar o quanto desejávamos do ponto de vista da civilização, da democracia, das relações humanas e do bem estar social.

Sendo o objeto de estudo desse trabalho um programa literário da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte ele configura-se como estudo de caso, de natureza qualitativa pois não se dedica a quantificar dados, mas analisar estratégias. A partir da definição da pesquisa como de natureza qualitativa, o método de trabalho configura-se como estudo de caso. Essa estratégia de investigação é abordada por alguns autores como Yin (1993) e Rodríguez (1999), segundo eles um caso pode ser algo bem definido e concreto como um indivíduo, um grupo, ou uma organização ou também algo menos definido e mais abstrato como decisões, programas, comportamentos e mudanças.

O estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de uma situação específica. A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.

Palavras-chave: Kit Literário PBH; Educação Estética; Mediação Escolar

Referências

ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BARTHES, R. O Prazer do Texto. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

MORAES, Ana Cristina de. Educação estética na Universidade e o constructo de impulsos lúdicos. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.aped.org.br> > acesso em 06 de agosto de 2018.

REIS, Ronaldo Rosas; REQUIÃO, Luciana. Para uma crítica da educação estética no Brasil. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2642, acesso em 06 de agosto de 2018.

YIN, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (Org.). Leitura-perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

PESQUISA COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA COMUNIDADE DO PARANÁ DO LIMÃO DE BAIXO- PARINTINS-AMAZONAS

Gyane Karol Santana Leal
Universidade do Estado do Amazonas-UEA
gyanekarol26@hotmail.com

Luciane Maria Schlindwein
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC
lucmas@uol.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva pesquisar as vivências das crianças da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Paraná do Limão de Baixo, área de várzea do município de Parintins, no Amazonas. Esta pesquisa qualitativa prima pela descrição, compreensão e análise de todo o processo de investigação. A abordagem metodológica, dialética, considera as emoções, os sentimentos, as culturas e valores presentes nas crianças partícipes da pesquisa. A cidade de Parintins é reconhecida pelo seu tradicional Festival Folclórico de Parintins realizado anualmente no último final de semana do mês de junho, atraindo turistas de diversos lugares do país e do mundo. Este evento retrata as tradições e costumes da região, exalta a beleza da Amazônia por meio da criatividade dos artistas do lugar. (SAUNIER, 2003; TENÓRIO, 2016; LEAL; 2019). As comunidades rurais de Parintins apresentam características singulares. A diversidade sociocultural se destaca, sobretudo, pela relação com a natureza, que se constitui em meio de subsistência. A Comunidade Nossa Senhora de Nazaré localiza-se em um ecossistema de várzea, formada pela inundação anual do rio Amazonas e a decomposição dos sedimentos de suas águas barrentas. Possui uma dinâmica de oscilação no nível da água e pode chegar até 15 metros anuais. Este sistema é composto por florestas, campos alagáveis, rios; lagos e canais e são áreas utilizadas para grande produção devido a fertilidade do solo. (ALBERNAZ, 2012, p. 327). Os comunitários sobrevivem por meio da criação de bovinos, galinhas, porcos e agricultura família, com a plantações de hortaliças: cheiro verde, couve, coentro, mastruz e outros. A pesca artesanal é comum para venda e consumo, assim como a caça de animais de pequeno porte como capirava, tatu e outros. A vida do homem amazônico é marcada pela sua relação intensa com a natureza; vivem por ela e por meio dela. O rio, as chuvas, suas cheias e vazantes marcam a atividade do homem neste espaço territorial brasileiro. Os fenômenos naturais regulam os modos de vida. A comunidade é composta por terrenos com casas construídas de madeira no modelo de palafitas, ao longo das margens do rio Paraná do Limão. Há uma igreja, Salão Social e campo de futebol. Em uma comunidade rural a escola assume um papel fundamental. Constitui-se um espaço para a construção de conhecimentos, saberes e, também, para a garantia dos direitos fundamentais das crianças. Atualmente, a escola está funcionando na cozinha Barracão do Centro Comunitário, pois o prédio oficial não existe mais, caiu em decorrência do processo de erosão, com a cheia dos rios da Amazônia. O currículo é oriundo da Secretaria Municipal de Educação e o calendário escolar é diferenciado: inicia em agosto e finaliza em maio. Este cronograma pode ser alterado caso a cheia não atinja seu ápice rapidamente. Por esta razão, o término das aulas pode ser antecipado, uma vez que a área fica inundada e a maioria das famílias migram para áreas de terra firme. Os horários das aulas são definidos pela quantidade de chuva. Ou seja, quando amanhece chovendo, as aulas são no turno vespertino, caso contrário, ocorrem no turno matutino. A escola atende crianças do 1º período da Educação Infantil (crianças a partir de 4 anos) ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma é multisseriada e, na coleta de dados totalizava 12 crianças. A professora e as crianças chegam à escola em um transporte escolar fluvial denominado de bajara com motor Toyama 7,5 movido à diesel. Para o que o trajeto no

transporte seja bem proveitoso, a professora desenvolveu o projeto “Leitura de Bordo”. Neste projeto, cada criança escolhe um livro para ser lido no percurso e uma vez por semana cada criança faz a socialização das leituras realizadas. Segundo a professora, esse projeto tem sido bastante interessante, pois, as crianças desenvolvem a prática de leitura, oralidade e interpretação textual. Para os fins desta pesquisa, estabelecemos uma aproximação com as crianças na escola, as quais revelaram sua identidade por meio de sua interação com o ambiente natural e sócio-cultural no qual conviviam. Como era o nosso primeiro contato, elas demonstraram um certo estranhamento com a nossa presença no seu território. Fomos interagindo e ganhando a confiança delas, na medida em que fomos constituindo o vínculo. Seus sorrisos foram indicando o aceite e a acolhida. Durante a permanência na escola, auxiliamos a professora nas tarefas propostas. Vale ressaltar que a professora é unidocente, ou seja, ela executa todas as funções na escola. Ao chegar na escola a professora começa a varrer as salas, que ela e seu esposo construíram, com o intuito de facilitar seu trabalho docente. São duas salinhas com mesas, uma área que é usada como refeitório e uma pequena cozinha. Não há banheiro. A professora, por iniciativa própria, comprou os materiais para construir um sanitário com fossa. As crianças usam o banheiro da comunidade que fica distante da escola. Depois da limpeza, ela começa a distribuir as lições por turma e nível. Tais lições são produzidas pela professora, uma vez que a escola não possui livros didáticos. As crianças demonstram alegria em estar naquele espaço que se revela acolhedor, especialmente na hora da merenda. A relação das crianças com a professora e seus pares é de cumplicidade e amizade. A subjetividade das crianças se constitui a partir das múltiplas relações que se estabelecem com a família, sociedade, cultura, ambiente físico e natural. O meio se configura como espaço e tempo que possibilita a significação, sempre mediada pelo outro. As vivências das crianças ribeirinhas na comunidade, na escola é revelada por meio de suas brincadeiras, de suas expressões, de seus desenhos e de suas vozes. Este estudo evidenciou as crianças que residem nesse contexto peculiar, mesmo cercadas pelo verde da floresta e pela maior bacia hidrográfica do planeta. Elas vivem desafios diários, seja para chegar a escola enfrentando as fortes correntezas dos rios, seja para permanecer na escola improvisada em um barracão e outras situações que ainda são desconhecidas. Conclui-se que a vida das crianças nos espaços rurais amazônicos segue um ritmo diferenciado dos indivíduos que fazem parte da área urbana ou de outras localidades do país. Mas, são marcadas igualmente por grandes contradições. A esse ponto, é necessário explicitar que cada região tem suas próprias tradições, suas histórias, suas variações linguísticas que são típicas de cada localidade. Por isso, se faz necessário garantir que seus direitos fundamentais sejam assegurados e preservados, pois negá-los seria negligenciar identidade do povo amazonense e o direito a sua cidadania.

Palavras-chave: Crianças Ribeirinhas; Comunidade; Escola

ENTRE A DESIGUALDADE E A EXCLUSÃO SOCIAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA?

Camila Caldeira Langfeldt
Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
camilalangfeldt@hotmail.com

Resumo: Essa pesquisa teve o objetivo de compreender a relação das crianças com a escola a partir de seus pertencimentos socioeconômicos. Participaram da pesquisa quarenta crianças entre onze e treze anos de idade, de duas escolas municipais de Curitiba de contextos socioeconômicos distintos. Duas participantes são indígenas, uma da etnia Kaingangue e outra Guarani. A escolha das escolas se deu pela análise socioeconômica dos bairros da cidade. Foram selecionadas escolas onde os níveis socioeconômicos dos bairros são contrastantes entre si. Uma região onde a renda da população é alta e outra onde não apenas a renda é baixa, mas como também a falta de equipamentos públicos e estrutura básica possibilita a caracterização da região como uma área de exclusão social. Fundamentada na contribuição dos Estudos Sociais da Infância (Alan Prout e Allison James), que reconhece as crianças como cidadãs não apenas do futuro, mas principalmente como atores sociais e competentes no presente, a metodologia utilizada foi a escuta das crianças. Desse modo, essa pesquisa ocorreu por meio de observações participantes em sala de aula e durante o intervalo, grupos de conversa e registros escritos. Os grupos de conversa foram utilizados como uma ferramenta para a elaboração do roteiro de pesquisa. Como o foco do trabalho foi analisar a representação da escola para as crianças, alguns tópicos (como a estrutura da escola ou relação entre professores e crianças) foram comuns nos dois contextos. Entretanto, em cada contexto tópicos próprios foram levantados. Após a definição do roteiro de pesquisa, as crianças realizaram registros escritos e desenhos sobre os tópicos em cadernos fornecidos pela pesquisadora. Dessa forma, por meio de conversas não-estruturadas e por registros escritos, intencionou-se compreender a representação e o sentido da escola na vida das crianças, buscando nas suas falas os elementos que estruturam suas relações com a instituição e também aqueles elementos que estruturam suas experiências de infância.

A partir da categorização do que foi discutido com e pelas crianças, foi possível destacar os elementos de maior importância em cada escola e a partir dessa incidência foi realizada a análise sobre os pontos mais recorrentes e com maior relevância para as crianças em cada contexto. A análise buscou uma aproximação do campo dos Estudos da Infância com o estudo da desigualdade, pobreza e exclusão social. Partiu-se da concepção de desenvolvimento como um aumento das liberdades individuais (Amartya Sen). Dessa forma, entende-se a desigualdade social como restrição econômica, política, desigualdade de acesso a facilidades sociais e a segurança pública. A discussão é dividida em dois eixos. O primeiro eixo trata da representação da escola para as crianças de ambas as escolas e no segundo eixo são discutidos alguns paradoxos da desigualdade social em relação ao território em ambos os contextos. As escolas foram chamadas de Escola Centro e Escola Bairro.

A escuta das crianças revelou que para ambos os grupos a escola é um espaço valorizado. Para as crianças da Escola Bairro a escola representa o futuro, o aprendizado, a possibilidade de estar junto com os amigos e é ainda um espaço de lazer. Para as crianças da Escola Centro, a escola é o principal meio social de convivência e elas a valorizam principalmente pela possibilidade de estar junto com os amigos. As crianças da Escola Centro também afirmam que a desigualdade entre escolas e a diferença entre a escola pública e a privada é uma injustiça social. Em relação às desigualdades entre a escola pública e a escola particular, as crianças da Escola Centro afirmaram que “a educação das escolas públicas devia ter ensino melhor!”, que gostariam que “a educação fosse para todos” e que fosse uma “educação igual

para todos”. Também afirmaram que gostariam que “as escolas particulares tivessem o mesmo ensinamento que as escolas municipais” e “que todas as escolas tivessem o mesmo ensinamento!”. Afirmaram que querem “o dinheiro dos impostos na educação” e que gostariam que os “professores da escola pública fossem mais comprometidos” e ainda que nas escolas públicas tivessem mais passeios (trechos das faladas das crianças da Escola Centro). Apenas uma criança nesse contexto escreveu que a escola pública é tão boa quando a particular. Por outro lado, as crianças da Escola Bairro atribuem à escola a possibilidade de superação dos problemas socioeconômicos. Embora a concepção de futuro atribuída à escola pelas crianças possa ser justificada, destaca-se que somente educação não é suficiente. Desigualdade e exclusão social não são superadas apenas pelo acesso à educação básica. Em relação ao território, o contraste da Escola Centro com a região denominada Centro causa revolta nas crianças, pois o entorno da escola é belo, com áreas verdes e espaços de cultura e lazer. Por outro lado, dentro da escola não há nada, nem ao menos um parquinho. Dessa forma algumas crianças se referiram à escola como “uma prisão de crianças” onde “tudo é ruim” (trechos das falas das crianças). As crianças dessa escola se sentem presas em um espaço feio, sujo e artificial. Por outro lado, as crianças da Escola Bairro afirmam que “a escola é bonita, mas tem os seus defeitos que poderiam ser consertados se todos ajudassem” (trecho da fala de uma menina da Escola Bairro). O contraste aqui é justamente o contrário. A estrutura da escola é materialmente melhor que seu entorno.

Pela escuta das crianças foi possível conhecer como a vida das crianças é impactada pelos elementos que estruturam infâncias desiguais e que se distinguem não apenas pela renda familiar, mas também pela desigualdade de acesso à bens e a serviços. A escuta revelou a consciência social das crianças. Em ambos os contextos, as crianças demonstraram preocupar-se não apenas consigo mesmas, mas também com outras crianças, principalmente com as mais novas. As crianças reconhecem as injustiças sociais e ponderam sobre suas consequências. Essa pesquisa destaca ainda que o reconhecimento da competência das crianças é uma construção e por isso são necessários espaços cada vez mais amplos para que as crianças exerçam o direito à participação em todos os contextos em que se encontram, principalmente naqueles em que elas mais vivenciam seus tempos de infância, como a escola.

Palavras-chave: Metodologia de Pesquisa com Crianças; Escola; Desigualdade e Exclusão Social

A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E A VIDEOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS NOS ESTUDOS DAS CULTURAS INFANTIS

Elaine Suane Florêncio dos Santos
UFPE/PPGE
elainesuane@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir e socializar os resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no campo da educação, tendo como enfoque o estudo com crianças de 4 e 5 anos em uma instituição de educação infantil localizada na área rural do município de Caruaru-Pernambuco, onde acompanhamos por três meses suas interações nos momentos de brincadeiras livres, com o intuito de compreender como as crianças constroem suas relações sociais, a partir de suas interpretações e reinterpretações do mundo adulto.

Conhecer as referências sociais que as crianças se apropriam em suas interações no brincar nos leva a compreender que, como afirma Benjamim (2002, p. 94), “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. Para tanto, trazemos aqui o recorte metodológico desenvolvido ao longo do trabalho, com o objetivo de discutir as implicações metodológicas ao longo do processo de pesquisa com crianças, que nos ajudaram a compreender as diversidades inerentes as culturas infantis nas suas peculiaridades segundo o território campesino onde as crianças estavam inseridas.

A etnografia e suas implicações no estudo das culturas infantis: A perspectiva etnográfica segundo Mattos (2011) busca aproximar-se das ações das crianças, de suas interações sociais e culturais no interior da instituição educativa de maneira mais natural possível, a fim de acompanhar o compartilhamento de valores, de significados e das rotinas infantis parte da construção social, cultural e identitária das crianças. Permitiu-nos enxergar a criança a partir do seu mundo, de sua realidade no *locus* sociocultural da educação infantil em que estão inseridas.

Para Mattos (2011) a etnografia preocupa-se em revelar as relações sociais, culturais e sociais entre as pessoas, introduzindo os sujeitos como participantes ativos na dinâmica social, refletindo sobre os significados de suas ações sobre o contexto sociocultural, como também sobre a reflexividade das ações da pesquisadora e do pesquisado.

Implica na adoção do papel da pesquisadora como observador periférico, como afirma Corsaro (2009). Esse autor buscou afastar-se do olhar de controle, de poder e do adultocentrismo em relação às crianças, na tentativa de possibilitar uma relação, em que elas não se sintam invadidas, mas que tenham a participação da pesquisadora como uma pessoa amiga, um “adulto atípico”.

Assim, a descrição do que é visto no campo com a curiosidade de acompanhar a natureza das relações sociais e culturais entre as crianças, envolve por parte da pesquisadora a análise das situações sem sua interferência, embora seja necessário seu envolvimento de acordo com o requerimento das crianças, mantendo o cuidado ético e científico que a pesquisa acadêmica exige. Desse modo, partimos da ideia que o estudo com a criança parte da perspectiva de considerá-las na condição de atores sociais e defender a pluralidade das infâncias vivenciadas nos diferentes contextos sociais (ROCHA, 2008), buscando ir mais além da relação superficial de apenas conhecer as situações que dizem respeito às crianças, pois como expõe Macedo (2012): “*Ouvir as experiências [de infância], falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam - as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente*” (MACEDO et al, p.101, 2012).

O uso da videografia contribuiu para o acompanhamento das brincadeiras entre as crianças e das rotinas infantis através dos recortes detalhados constituindo os enquadres, cenas, unidades de análise ou episódios como assim são chamados (CORSARO, 2011; MEIRA, 1994; PEDROSA e CARVALHO, 2005). O recorte dos ‘episódio’ segundo Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) constituem-se “uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”. Para Rocha (2008) a escuta das crianças expressa não apenas na linguagem, mais também no acompanhamento de outros fatores presentes. “*Para analisar de forma mais abrangente as bases teóricas e as implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, será preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e à raça e etnia*”. (ROCHA 2008, p. 44) (Grifo da autora).

Portanto ao longo do uso metodológico e do conhecimento epistêmico dos espaços e tempos que as crianças estão inseridas, a videogravação e a etnografia nos permitiu um mergulho constante nos modos, na interação e nas dimensões que circunscreve a cultura infantil daquele grupo.

Discussão/resultado: O processo de videograções foi iniciado após três semanas da pesquisadora na instituição, houve dificuldades, por não haver parque na instituição e não haver um momento de recreio na rotina estabelecida, a prática do brincar tornava-se bastante limitada. Embora, as professoras procurassem estabelecer um tempo para as brincadeiras, que se constituíram em um período curto diante de um longo dia de rotinas, em aproximadamente uns 20 minutos, as crianças aproveitam de todas as formas, procurando criar estratégias de driblar o comando dos adultos e brincar também em outros momentos.

O processo metodológico nos permitiu imergir no contexto cultural da criança e através da videografia enquanto elemento instrumento de registro contribuiu com a pesquisadora em sua necessidade de deter um enfoque peculiar nos estudos das culturas infantis. Nos permitiu observar que as crianças oferecem pistas que orientam suas intenções para o colega que precisa interpretar, para então entender através de negociações, atenção e esclarecimento.

As desigualdades nas participações que geram relações de poder também são fatores que configuram as culturas infantis, seja pela disputa de espaços físicos na instituição para a realização da brincadeira, seja a disputa de espaços de participação entre eles, seja a tentativa de driblar as regras dos adultos na busca por autonomia em suas ações.

Portanto podemos concluir que o ser pesquisadora junto às crianças possibilitou uma entrada em seus mundos colocando-se enquanto outro, permitindo-se ser percebida enquanto amiga que ocupa um lugar na pesquisa com o intuito de enxergar as relações sociais a partir das crianças, dos grupos culturais que elas constroem, numa relação de alteridade que compartilha a construção do conhecimento e reconhece a criança como protagonista ativa que dá sentido as suas vivências.

Palavras- chaves: Culturas infantis; Etnografia; Videografia

Referências

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). São Paulo: Cortez, p. 83-103, 2009.

MACEDO, Nélia Mara Rezende et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa – intervenção com crianças. In PEREIRA, Rita Marisa Ribes. MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, p. 87-108, 2012.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida de (Orgs). Etnografia e Educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-84, 2011.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Temas em Psicologia, v. 2, nº3, 1994.

PEDROSA, Maria Isabel. CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Psicologia: Reflexão e Crítica, p. 431-442, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p.43-51, 2008.

UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)DESCOBRINDO A POESIA COM BEBÊS

Cristiane Suzart Cop Guimarães
UFRJ/EEI/LEDUC
crisuzart29@gmail.com

Fernanda de Araújo Frambach
UFRJ/LEDUC/SEMECT/FME Niterói
nanda.s.a@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva compartilhar o desenvolvimento de um projeto de literatura realizado em uma escola pública de educação infantil, que intencionou ampliar a relação de crianças pequenas com o texto poético, valorizando seu repertório e ampliando-o a partir da leitura de poemas e atividades lúdicas e estéticas.

Segundo Mikhail Bakhtin (2011), importante filósofo da linguagem, a arte literária, é parte inalienável da cultura humana, por ser uma cadeia que sujeitos e gêneros múltiplos povoam, entrecruzando-se de modo vivo; e por isso, esta é um espaço-tempo de valores expressivos que estabelece como eixo central a relação entre o *eu* e o *outro*, fundamento da existência humana. A ancorando-nos neste autor, reconhecemos a literatura como um espaço de pensamento e imaginação, que acolhe uma pluralidade de vozes e, portanto, tem um importante papel na formação da alteridade e da vivência social. Conforme Zilberman (2008), “A leitura do texto literário constitui uma atividade sistematizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história.” (p. 23). Neste sentido, a literatura precisa ser reconhecida como um direito de todos, conforme defende Antonio Cândido (1995), que a equipara o aos direitos básicos do ser humano, como saúde, educação e lazer.

Esta perspectiva traz desafios para as práticas escolares no que se refere à formação de leitores. Se pensarmos que não há educação fora da similitude entre o *eu* e o *outro*, podemos compreender que a instituição escolar tem o compromisso de compartilhar a literatura, criando, assim, elos de coletividade e ampliando as possibilidades de interações das crianças consigo mesmas, com os outros e com a cultura. E ainda, se considerarmos que as experiências com textos literários na escola vão inserindo o sujeito na esfera social da qual a literatura faz parte, ao mesmo tempo em que permite a entrada na cultura escrita pela palavra enquanto arte (CORSINO, 2014), este movimento precisa se iniciar desde a Educação Infantil.

Na primeira infância, a brincadeira, a linguagem e a narração estão fortemente unidas, e a criança é sensível ao que é poético. Assim, brincar, ler e cantar deveria ser prioritário na vida dos bebês e de todas as crianças, constituindo-se em atividades fundamentais para seu adentramento não somente na linguagem, mas também na abstração, no pensamento. E essa experiência pode ser enriquecida quando é permeada por relatos, poemas, canções e imagens, apresentadas e intermediadas pelos adultos, sejam estes familiares e/ou professores.

É importante ressaltar que a criança já chega à escola iniciada no universo poético pelas canções de ninar, cantigas de rodas, parlendas, quadrinhas e outros que aprendem com seus familiares e demais pessoas que a cercam, vindas da herança deixada pela sabedoria popular. Mas, convém indagarmos: Como as escolas e creches incorporam essa linguagem no seu dia a dia? Nesta mesma perspectiva, Corsino (2006), ao refletir sobre o trabalho com a linguagem, questiona: “No cotidiano da Educação Infantil cabem muitas cantigas e brincadeiras com as palavras. As professoras têm brincado com as palavras junto das crianças?” (p.38).

Pensarmos nessa vivência das crianças, muitas vezes desde o ventre, remete-nos a considerar o espaço da poesia na escola. Consideramos ser vital propiciar experiências de leitura em que a poesia ocupe um lugar central, tendo em vista que brincar com as palavras, com a repetição dos sons, com a rima, com a métrica, com a transposição, a memória e o prazer sonoro possibilita a criança pode entrar na língua sem esforço, uma vez que o ato poético é a coisa mais lúdica da linguagem.

Essas reflexões embasaram o desenvolvimento de um projeto de literatura realizado em uma escola pública de educação infantil, intitulado: “(RE)Descobrimos a Poesia”, que relatamos aqui. Sua elaboração partiu da observação de que os livros deste gênero ficavam, muitas vezes, esquecidos nas estantes da sala de leitura, embora as crianças, quando recebidas neste espaço com leitura de poesias, apresentam olhares atentos e ouvidos sensíveis às rimas, à musicalidade, à maneira como o poeta brinca com as palavras. Esta contradição provocou a reflexão sobre qual é o lugar reservado à poesia na educação infantil.

Dessa forma, o projeto propôs incorporar o texto poético às vivências de linguagem mais precoces, através de uma relação lúdica, estimulando o “olhar da descoberta” e atuando sobre todos os seus sentidos, despertando sensações visuais, auditivas, olfativas, tácteis, e comportamentais, conforme sugere Nelly Novaes Coelho (2000).

No momento em que o projeto foi desenvolvido (ano de 2018) a sala de leitura da escola atendia, duas vezes por semana, cada um dos seis grupos que a compõe (aproximadamente 90 crianças entre 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade). O Projeto “(RE)Descobrimos a Poesia” teve a duração de um trimestre e, neste período, durante os encontros, apresentávamos uma poesia seguida de uma atividade que buscasse ressignificar os sentidos produzidos pelo texto escolhido: canções de ninar, cantigas de roda, jogos simbólicos, poemas clássicos no universo da literatura infantil. Assim, os bebês ouviram músicas; dançaram e se expressavam através de gestos; manipularam diferentes materiais, como luvas e colares, e brinquedos que não conheciam, como uma caixinha de música; realizaram atividades que envolviam artes plásticas como pintura e colagens; e participaram de brincadeiras e dramatizações. Como encerramento do projeto, foi realizamos um chá literário com a comunidade escolar, na mesma ocasião eram que foi comemorado o 37º aniversário da escola. Nesta ocasião, foi feita uma exposição das fotos de momentos vivenciados pelas crianças nos encontros na sala de leitura, bem como das atividades que estas produziram ao longo do projeto.

Avaliando o projeto, consideramos que o mesmo ampliou as experiências estéticas com esse gênero literário, em uma relação lúdica entre a criança e a linguagem poética, favorecendo, um olhar mais sensível para o texto literário. Vale ressaltar ainda outro importante resultado: a ampliação do gosto da leitura de poesias entre todos os sujeitos envolvidos no projeto: crianças e adultos.

Nesse sentido, advogamos que a escola é um espaço/ tempo privilegiado para a (re)descoberta da poesia, tendo em vista que juntos pudemos experimentar todo o caráter desestabilizador desta, conforme nos aponta Paz em sua obra *O arco e a lira*: “a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem” (PAZ, 2012, p. 21.).

Palavras-chave: Experiência Literária; Poesia; Bebês

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSINO, Patrícia. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira**. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 49-67.

_____. CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

NOVAES, Nelly. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**; [Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht] – São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ZILBERMAN, R. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

BEBÊS NO MAR: PROGRAMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU

Cristina Carvalho
cristinacarvalho@puc-rio.br
PUC-RIO

Gabriela Campolina
gabicampolinazeredo@gmail.com
PUC-RIO

Valeria Martins
valeriacunha1996@gmail.com
PUC-RIO

Resumo: O presente estudo é um recorte da pesquisa institucional “As crianças e os museus da cidade do Rio de Janeiro: conhecendo estratégias educativas e repensando uma pedagogia museal para crianças”, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI). A atual pesquisa do GEPEMCI tem como principal objetivo investigar os setores e ações educativas de museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro.

O recorte aqui apresentado tem como ponto de partida o questionário aplicado pelo GEPEMCI⁶, no ano de 2015, a Museus e Centros Culturais da cidade do Rio de Janeiro. O questionário busca mapear e conhecer estratégias desenvolvidas para o público infantil espontâneo, mais especificamente para crianças de zero a cinco anos. Na análise do questionário foi feita uma busca por programações específicas para o público infantil espontâneo. O Museu de Arte do Rio (MAR) estava entre as instituições que afirmaram no questionário receber o público desta faixa etária com frequência alta/muito alta. Por meio do site e redes sociais foi constatado que a instituição oferecia como estratégia metodológica atividades para bebês.

O atual trabalho de pesquisa busca analisar uma iniciativa que relaciona bebês e famílias no Museu de Arte do Rio (MAR), denominada Bebês no MAR, trazendo uma breve reflexão dessa iniciativa que articula infância, cultura e estética

Objetivos: O estudo aqui apresentado tem como objetivo principal investigar uma atividade voltada para bebês no Museu, com o intuito de conhecer as especificidades desse atendimento e analisar o modo como acontece essa atividade voltada para as crianças pequenas, juntamente com suas famílias.

Metodologia: A metodologia utilizada para realização da pesquisa contou com a análise dos dados do questionário aplicado pelo GEPEMCI (2015), busca de programações específicas para o público infantil espontâneo através de sites e redes sociais, observação da atividade para bebês e suas famílias em junho de 2018 e reflexão teórica.

Referencial Teórico: O referencial teórico que articule bebês e museus ainda é escasso. O trabalho de Santos (2017) intitulado “Bebês no museu de arte: processos, relações e descobertas” configurou-se como diálogo importante para a realização deste trabalho.

Santos (2017) ressalta que esse público é considerado um desafio para as instituições museais, mas, em contraponto, é um espaço potente de encontro entre adultos, crianças e acervo,

⁶ O questionário online GEPEMCI foi enviado no ano de 2015 a todos os museus e centros culturais cadastrados no Guia de Museus Brasileiros - IBRAM (2011) e na publicação Museus RJ - Um guia de Memórias e Afetividades (2013). Dos 99 museus em funcionamento, 85 responderam ao questionário.

incentivando essa atitude de olhar com cuidado, olhar criticamente e poder refletir com e sobre o outro.

Carvalho (2013; 2016) tem se debruçado sobre estudos do público infantil no museu e alguns de seus estudos são também utilizados nessa análise.

Desenvolvimento: O recorte de pesquisa aqui apresentado analisa mais especificamente a pergunta no questionário do GEPEMCI sobre a frequência do público infantil nas instituições: “*Em comparação com os demais públicos, qual é a frequência de visitas das crianças à instituição?*”. De 85 instituições respondentes, 38 afirmaram que a frequência é alta/muito alta. De 2015 até o ano de 2018, duas instituições encerraram suas atividades, reduzindo o número para 36.

Foi então realizada uma busca nos sites e redes sociais das instituições que afirmavam receber o público infantil com frequência alta/muito alta com o objetivo de identificar na programação alguma atividade destinada ao público infantil espontâneo. Das 36 instituições investigadas, apenas oito ofereciam atividades voltadas para crianças no período de abril a junho de 2018, sendo que apenas uma das iniciativas configurava-se como específica para o público de bebês e suas famílias, realizada no MAR com denominação *Bebês no MAR*.

A atividade *Bebês no MAR* consistiu de uma roda de samba organizada para os bebês e suas famílias, procurando dialogar com a mostra de longa duração *O RIO DO SAMBA: resistência e reinvenção*. A exposição buscou explorar os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos do samba desde o século XIX até os dias atuais. A atividade, desenvolvida no primeiro sábado do mês e com o foco os bebês de zero a dois anos, completou um ano de duração no mês de abril de 2019.

No dia em que foi realizada a observação para o desenvolvimento deste estudo compareceram cerca de 50 bebês com suas famílias, sendo divididos em dois grupos de 25 bebês. A presença de tantos bebês modificou a dinâmica da exposição pois a audiência que não participava da atividade ficou muito curiosa e interessada. É inesperado ver tantos bebês juntos em espaços que nunca estão presentes. A atividade desenvolvida foi voltada para a musicalidade, dialogando assim com a temática da exposição. Os bebês participaram de um samba de roda, onde experimentaram pequenos instrumentos musicais. O repertório musical contemplou canções infantis e sambas clássicos brasileiros, incentivando ainda mais as famílias a interagirem. A fala de uma das mediadoras da instituição logo no início da atividade demonstrou a importância da presença da família: “*a gente entende que a visita dos bebês é a visita das famílias*”. De fato, observamos que os bebês estavam todos acompanhados de mais de um familiar e, algumas famílias, ao final da atividade, passearam pela exposição com os bebês.

No desenvolvimento da pesquisa buscamos também analisar a concepção de infância dos educadores que conduziam a atividade. Ao analisar a atividade em si foi constatado um viés da criança como produtora de cultura, pois a atividade tinha aspectos em que o olhar se voltava para o bebê; no entanto, nas conversas informais com os mediadores, foram apresentadas algumas contradições. Uma das mediadoras se referiu às crianças como *bonitinhas, fofinhas*, algumas são “*muito inteligentes para a idade*” e, quando se referiu aos bebês, fez a seguinte declaração: “*bolinhas de carne que dão vontade de apertar*”. Nesse momento, foi possível identificar que a concepção de infância da equipe educativa do MAR responsável pela realização da atividade observada apresenta um viés do senso comum. Considerando que a Instituição oferece atividades frequentes para o público infantil, questionamos se essa concepção enraizada interfere na produção de atividades que não desafiem os pequenos.

Conclusões: Com a realização da pesquisa, foi possível constatar a realização pontual e reduzida de atividades para esse público e a escassa divulgação das ações por parte de alguns museus. Este aspecto, em conjunto com a reprodução de falas que representam concepções de

infância que já deveriam ter sido desconstruídas, leva a uma reflexão de que os espaços não pensam no público de 0-3 anos como um segmento que deve ser desafiado, valorizado e considerado quando pensa-se em atividades educativas em Museus e Centros Culturais. Apesar da contradição encontrada na fala da mediadora, consideramos a atividade como movimento de resistência, em que o Museu acredita na potência das crianças pequenas e na importância de ocupação desse espaço pelos pequenos.

Palavras-chave: Bebês; Museu; Arte

Referências bibliográficas

SANTOS, Maria Emília. *Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 2. Ed. São Paulo: Papirus, 2013.

_____. *Quando a escola vai ao museu*. Campinas: Papirus, 2016. CIESPI; PUC-Rio.

“MODOS DE PARTICIPAÇÃO E DE APRENDIZAGENS VIVENCIADAS NAS PRÁTICAS DE UM PROJETO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA UFMG”

Ludmila Olandim de Souza
Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais
ICB - UFMG
olandim@hotmail.com

Francisco Ângelo Coutinho
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais
FAE - UFMG
fac01@terra.com.br

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo geral compreender os modos de participação e as aprendizagens vivenciadas pelas crianças nas práticas de divulgação científica desenvolvidas nas oficinas do projeto “Universidade das Crianças da Universidade Federal de Minas Gerais (UC-UFMG)” que iniciou-se em setembro de 2006 como projeto de Extensão do Instituto de Ciências Biológicas e do Núcleo de Divulgação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Brasil, a partir de um referencial teórico que destaca as relações entre pessoas e objetos. No ano de 2002 é criada, na Universidade de Tübingen, Alemanha, a primeira Universidade das Crianças, que tinha o objetivo de despertar o interesse pela ciência e pela pesquisa desde a infância, proporcionando assim um primeiro contato com o mundo acadêmico (JANBEN; STEUERNAGEL, 2005). O UC-UFMG foi criado no ano de 2006 e foi a primeira Universidade das Crianças do Brasil, sendo que suas atividades envolvem o desenvolvimento de oficinas e a produção de curtas de animação, textos ilustrados, áudios e livros para o público infantil. Segundo Barros e Reis (2011), o nascimento do UC-UFMG surge de preocupações relacionadas com o que as crianças querem saber e como criar um ambiente descontraído, de forma que elas se sintam seguras para expressar suas dúvidas. O objetivo do UC-UFMG “(...) não é a transmissão de um conhecimento sistematizado, mas a ampliação dos espaços de interação, através das oficinas, onde educando e educador se misturam. É um processo complexo, pois nele estão implicados vários elementos que, juntos, se interagem. Não há como controlar, muito menos prever os resultados. (...)” (REIS *et al*, 2009, p. 2). As oficinas do UC-UFMG iniciam-se com visitas às escolas no qual as crianças são estimuladas a fazer perguntas sobre o corpo humano que são utilizadas no planejamento das oficinas. As oficinas são divididas em setores e em cada setor podemos encontrar diversos objetos, utilizados na mediação das atividades, que ficam dispostos de acordo com as temáticas das perguntas formuladas pelas crianças. As crianças têm a liberdade para explorar o espaço das oficinas a sua maneira e ao seu tempo. Embora o UC-UFMG tenha iniciado suas atividades em setembro de 2006, ele ainda não passou por um processo formal de análise da metodologia desenvolvida nas oficinas. Utilizando o referencial teórico-metodológico da Teoria Ator-Rede (ANT) (Latour, 1993; 2005) – que trata o conhecimento como resultado de interações sociomateriais que decorrem da associação entre humanos e não humanos – propusemos descrever as práticas desenvolvidas pelas oficinas UC-UFMG e identificar os atores que compõem a rede e os processos que promoveram a sua formação. Os dados do presente trabalho foram coletados em oficinas realizadas no Núcleo de Educação e Comunicação em Ciências da Vida do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG (Neducom), durante o segundo semestre de 2017, com uma turma de crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte. As estratégias metodológicas utilizadas para a construção dos dados foram a observação

participante na perspectiva da Investigação Ação (Amado, 2014), o registro em diário de campo com posterior expansão de notas, os registros em mídia (fotos, áudios e vídeos) e a utilização de desenhos das crianças. A construção e análise dos dados foi feita a partir de uma narrativa seguindo as ideias de como deve ser construído um bom relato ANT, de forma a possibilitar a descrição das interações que ocorrem entre adultos, crianças, objetos e espaço durante o desenvolvimento das oficinas. Como já mencionado, ressaltamos que essa pesquisa se encontra em andamento e, portanto, apresentamos apenas parte dos resultados iniciais. Assim que as crianças entraram no NEDUCOM percebemos as associações estabelecidas entre crianças/objetos/mediadores/professoras. As crianças, se dirigiram espontaneamente aos diferentes espaços, e ali eram estabelecidas diferentes associações que podem ter sido formadas a partir do potencial de atratividade do setor, pela curiosidade ou mesmo pela afinidade com o grupo formado. Em nossas análises preliminares percebemos que todos os setores das oficinas do UC-UFGM desempenham um papel importante na rede a partir do olhar ANT. Todos os setores apresentam-se como como actantes, pois não estavam apenas transportando as informações, mas modificando, transformando, traduzindo os elementos que veiculam. Podemos exemplificar por meio de um episódio que se refere à associação estabelecida entre uma lupa e uma criança. A criança com uma lupa na mão não é mais a mesma (visto que agora ela se sente com um “cientista”, um “investigador”) e a lupa na mão da criança também já não é a mesma, bem diferente daquela lupa que é guardada no armário. A lupa na mão de uma criança é capaz de revelar um mundo que antes não era visto e nem reconhecido com tantos detalhes – a lupa propiciou a exploração e o desenvolvimento do sentido da visão. Outro objeto que merece destaque em nossa descrição é o estetoscópio, pois este objeto foi motivo de disputas entre as crianças. Algumas crianças logo que entravam no espaço das oficinas já o procuravam e só o deixavam de lado ao fim da oficina. Tínhamos aí o que a ANT chama de hibridização: a criança-estetoscópio. Além do processo de hibridização, o estetoscópio também possibilitou o surgimento do desvio de uma rota, de um percurso. O estetoscópio é um objeto com a função de auscultar o coração e as crianças deram novos significados e usos para esse objeto ao utilizá-lo para ouvir os bonecos gigantes, os livros e o modelo da boca e assim contrariavam as orientações das mediadoras, que insistiam em corrigir as crianças quanto ao seu uso. A partir da análise dos vídeos das oficinas foi possível compreender que uma metodologia orientada ao objeto, como a metodologia do UC-UFGM que utiliza os objetos nas mediações das relações, tem potencial para explorar as maneiras pelas quais os objetos ajudam os seres humanos a fazer sentido, e ao mesmo tempo a manter relações e a trabalhar em conjunto. Sugerimos o desenvolvimento de outros estudos que possibilitem analisar a importância e o papel dos objetos nas relações sociais e nos contextos de aprendizagem.

Palavras chave: Teoria Ator-rede; Universidade das Crianças; Divulgação Científica

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O MAPEAMENTO DE QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ENFRENTADAS POR UM PROJETO DE EXTENSÃO E UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Maria José da Silva Vaz
zezemaepd@gmail.com

(Bolsista de Extensão e Bolsista Voluntária de Iniciação Científica FFP-UERJ)

Yngrid Lopes de Medeiros
yngridmedeiros996@gmail.com

(Bolsista de Iniciação à Docência e Voluntária de Iniciação Científica FFP-UERJ)

Heloisa Josiele Santos Carreiro
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

(Coordenadora do COLEI - UERJ-FFP/ Vice-coordenadora do GIFORDIC)

Resumo: O presente resumo nasce das experiências investigativas do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil), trata-se de um grupo que estuda as relações de educabilidade entre crianças, adolescentes e adultos, seu trabalho se dá no campo teórico-prático e suas ações investigativas se desdobram em espaços públicos, no cotidiano da escola e em espaços de formação docente. O resumo em tela apresenta duas experiências: um Projeto de Extensão, *Cartas entre educadores(as) das infâncias: compartilhando desafios da prática* e um Projeto de Iniciação à Docência, *Alfabetização e Literatura: a mediação literária favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita*. O objetivo central do projeto de extensão é promover diálogos entre os profissionais de Educação Infantil dessas redes de ensino, considerando os desafios enfrentados no planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O projeto tem sua proposta formativa estruturada em três dimensões de atuação: a) troca de correspondências relacionadas ao processo de formação vivenciado entre educadores das redes envolvidas; b) encontros quinzenais articulados nos espaços das secretarias de educação, para estudo e interação entre os profissionais das redes e; c) observações e registros (OSTETTO, 2008) do cotidiano escolar, para dar dinamização da práxis (FREIRE, 1983) pedagógica, a fim de pensar caminhos para articulação dos saberes e ainda-não-saberes (ESTEBAN, 2002) na (re)organização das atividades de rotina.

O Projeto de Iniciação à Docência tem por objetivo central criar parcerias entre escola e universidade no que diz respeito ao enfrentamento dos desafios teóricos e metodológicos que se colocam à professora alfabetizadora. E justifica-se diante dos muitos desafios que professoras-alfabetizadoras enfrentam para favorecer às crianças nas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no cotidiano escolar. O projeto em tela, acompanha uma turma de 1º Ano do ensino Fundamental, objetivamos duas frentes de ações: uma que dialoga diretamente com a professora-alfabetizadora (GARCIA, 1998) e outra que atua com as crianças, partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos ativos e co-produtoras de cultura (QVORTRUP, 2011 e CORSARO, 2011). A partir desta compreensão de infância, desenvolvemos semanalmente junto ao grupo de crianças, rodas de leitura literária e produção de textos coletivos. As ações desenvolvidas com as crianças ocorrem em parceria com a professora-alfabetizadora e dão visibilidade à potência do trabalho com o texto literário e o quanto ele favorece às crianças no processo de criação de outros textos. Pesquisas (CORSINO, 2014; QUEIRÓZ, 2014, TRAVASSOS, 2014 e COELHO, 2014) mostram que crianças em interação com a literatura produzem textos mais enriquecidos e ousados em termos de narrativas.

O projeto de extensão considerou importante no processo formativo dinamizado pelo projeto, a apropriação dos profissionais de alguns estudos vinculados à Sociologia da Infância, a fim de compartilharmos em nossos encontros quais concepções de criança e de infâncias, os educadores movimentam em suas práticas educativas. Nos aprofundamos coletivamente, no estudo das *nove teses da infância como um fenômeno social* do Qvortrup (2011) e individualmente, as professoras e educadoras escolheram e estudaram textos de outros autores do campo da Educação Infantil, para socialização da compreensão e levantamento de questões nos encontros de formação.

O projeto de Iniciação à Docência dialoga teoricamente com os estudos do cotidiano (GARCIA, 1998), compreendendo a importância do diálogo com a professora-alfabetizadora, que através dos desafios que emergem de sua própria prática torna-se uma investigadora, na medida em que ela não se contenta com os resultados que sua prática produz, em que não transferem o fracasso escolar às crianças, mas compreende a responsabilidade de seus saberes e fazeres (ALVES, 2001) naquilo que as crianças revelam saber e ainda-não saber (ESTEBAN, 2002). Os estudos do cotidiano possibilitam que a professora-alfabetizadora tenha seu ato de educar como um ato responsivo (BAHKTIN, 2010), na medida em que não há álibi possível que justifique as não aprendizagens infantis. Em relação ao trabalho com a literatura é central em nossos estudos diálogos com Corsino (2014), Queiróz (2014), Travassos (2014) e Coelho (2014) que compreendem a importância da mediação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisadoras debruçam-se em investigar como o trabalho com a literatura representa uma potência qualitativa nos processos de ensino-aprendizagem. Outra questão central em nosso trabalho é a compreensão dos conceitos de criança e de infâncias a partir dos estudos vinculados à Sociologia da Infância. Reconhecemos que não basta dizer que as crianças possuem vozes, é preciso pensar estratégias para uma escuta sensível (BARBIER, 1993) ao que elas dizem.

Para pensar as questões relativas às concepções de alfabetização dialogamos com o trabalho de pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1999) que partem de comprovações empíricas que as crianças possuem reflexões e hipóteses sobre a leitura e a escrita, entendemos o trabalho das autoras como exercício provocativo à investigação sobre quais são as hipóteses e as reflexões que as crianças envolvidas com o projeto possuem sobre a leitura e a escrita considerando os seus referenciais culturais (CORSARO, 2011) e os conhecimentos que as mesmas possuem sobre a leitura e a literatura. Nosso diálogo se expande com Freire (1983) na compreensão de que as leituras de mundo antecedem, ampliam, provocam a curiosidade em relação a leitura das palavras. Ambos projetos desenvolvem estudos teóricos das seguintes questões: a) concepções de criança e de infâncias; b) a importância da mediação literária, e; c) investimentos na formação docente.

O projeto de extensão teve suas primeiras ações desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2018, mobilizando a formação semestral de docentes com encontros quinzenais, que tinham a duração de 4 horas. A formação ocorreu para 3 grupos em São Gonçalo e 6 grupos em Petrópolis. Cada grupo de formação era composto por 20 educadores.

O mapeamento do conteúdo das cartas das professoras houve a narrativa dos seguintes desafios da prática: a) relação família-escola na educação das crianças; b) concepção de criança e de infâncias; c) perfil do profissional da Educação Infantil; entre outras questões. As cartas dos grupos de educadoras, que atuavam na Educação Infantil sem a formação pedagógica, revelaram um índice temático de estudo bastante diferenciado das professoras com formação. As educadoras pautavam questões como: a) entender qual a função da educação infantil; b) perfil institucional e os elementos que constituem a gestão democrática, e; c) constituição e dinamização da rotina. O projeto de extensão tem as seguintes estratégias metodológicas: troca de correspondências, produção de livro da vida (FREINET, 1973),

estudo teórico, troca de experiências e prática de observação, de registro e de reflexão sobre o cotidiano da educação infantil.

O projeto de Iniciação à Docência encontra-se em andamento e em fase inicial de desenvolvimento. Conseguimos semanalmente realizar planejamento das ações da bolsista e o desenvolvimento de oficinas literárias com as crianças numa escola em Niterói. Realizamos as aproximações dialógicas à gestão escolar, a fim de entender as questões teóricas e metodológicas que a escola enfrenta em relação ao processo de alfabetização e nos apropriamos do Projeto Político Pedagógico da escola. Planejamos a realização de dois seminários internos na escola, nos quais buscaremos mapear os desafios teóricos e metodológicos que as professoras-alfabetizadoras enfrentam no processo pedagógico que desenvolvem junto às crianças.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Infantil; Alfabetização; Desafios Pedagógicos

Referências Bibliográficas:

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. Cadernos ANPED nº5 - Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual, Porto Alegre, 1993. 187-216.

CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

COELHO, Dione. As crianças do quinto ano e suas escolhas literárias. In.: Travessias da literatura na escola. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Travessias da literatura na escola. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. O Que Sabe Quem Erra? Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: Professora Pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREINET, Celestin. Para uma escola do povo. Lisboa: Presença, 1973.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite Garcia (org.) A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1998.

QUEIROZ, Hélen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas. In.: Travessias da literatura na escola. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Pro-

Posições [online]. 2011, vol.22, n.1.

OSTETTO, L. E. (Org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

TRAVASSOS, Sônia. Infância e escola: a obra de Lobato e as mediações de leitura. In.: Travessias da literatura na escola. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

AUTONOMIA EM PRÁTICAS DE UM PROJETO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COM CRIANÇAS

Juliane dos Santos Amorim
UFMG - ICB
juliane_jsa@hotmail.com

Débora D'Avila Reis
UFMG - ICB
debsdavila@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado que tem como objeto de estudo as ações de divulgação científica em um projeto de extensão do Núcleo de Educação e Comunicação em Ciências da Vida (NEDUCOM) da UFMG intitulado Universidade das Crianças (UC-UFMG). A pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de reflexão sobre práticas de divulgação científica com crianças, tendo como suporte teórico a literatura dos filósofos decolonizadores. Propostas educativas contemporâneas, com enfoque crítico, reflexivo e construtivista, têm apontado a relevância de estudos apoiados por elementos da literatura decolonial, tais como autonomia, transdisciplinaridade, resistência e conflito. Especificamente nesse trabalho temos por objetivo investigar sinais de um desses elementos – a autonomia – nas práticas do UC-UFMG, tendo como referencial teórico principal a literatura do educador Paulo Freire. Freire (1996) discute a autonomia como um processo de construção e não de um estado em si ou como um resultado. A autonomia como um estado necessário na formação do sujeito que transforma, cria e recria a sua própria história (FREIRE, 1996). Para analisar a autonomia no UC-UFMG, acompanhamos 10 oficinas realizadas no NEDUCOM durante o 2º semestre de 2017. As oficinas tiveram a participação de 3 grupos de crianças de 4-6 anos, de 2 Unidades Municipais de Ensino Infantil de Belo Horizonte - MG, totalizando 40 crianças. A equipe de mediadores era composta por estagiários estudantes dos cursos de Medicina (3), Cinema de Animação (2), Antropologia (1), estudantes da pós-graduação (3) e professores (2). Os dispositivos metodológicos utilizados para coleta de dados foram a observação participante na perspectiva da investigação ação (AMADO, 2014), o registro em diário de campo com posterior expansão de notas e também os registros em vídeos. As oficinas foram planejadas a partir de perguntas espontâneas das crianças sobre o tema corpo humano, que foram previamente coletadas. Para ambientação do local das oficinas utilizamos vários objetos como: massinha, lápis de cor e papel, estetoscópio, microscópio, lupas e insetos, bonecos gigantes contendo sistema digestivo, torsos, quebra-cabeça, livros, dentre outros. Esses objetos ficavam expostos separadamente na sala, formando microambientes no NEDUCOM. Os objetos como as lupas e estetoscópio podiam ser deslocados pelas crianças por todo o espaço, sendo utilizados nos mais diversos microambientes. Foi interessante observar que, ao chegarem ao NEDUCOM, as crianças dirigiram-se espontaneamente aos diferentes microambientes, sem qualquer voz de comando dos mediadores presentes. Grupos de 2, 3 crianças ou mesmo individualmente que pareciam se perceber com liberdade nas escolhas do(s) objeto(s) e do espaço naquele primeiro momento. Escolhas possivelmente influenciadas pela atratividade do objeto, pela curiosidade ou mesmo pela afinidade com o grupo que para aquele setor se deslocava. Por exemplo, na chegada de um grupo de 15 crianças, 1 delas foi até o microscópio, 3 foram direto para a massinha, 2 foram desenhar, 3 para os bonecos gigantes, 1 para os livros, 4 para as lupas e estetoscópios e 1 criança ficou apenas observando o ambiente. Os grupos não se fixaram em momento algum. Ao contrário, eles se diversificaram durante todo o tempo da oficina, com deslocamentos e permanências em tempos e espaços que variavam quase que

individualmente. De acordo com as orientações prévias passadas aos mediadores, as crianças deveriam ter liberdade para se deslocar no ambiente, para utilizar o tempo e para selecionar e manusear os objetos. Para Paulo Freire (1996) quando a autonomia não está centrada em práticas de escuta e em experiências respeitadas das escolhas do outro, ela pode levar o indivíduo ou o grupo social ao estado de heteronomia, em situações de opressão, alienação, em que se é “ser para outro”. A partir dessa orientação, os mediadores procuravam evitar intervenções que pudessem cercear a liberdade de escolhas ou que pudessem colocar a criança na invisibilidade e/ou na passividade, caracterizando um processo de heteronomia. No entanto, a análise dos vídeos revelou que nem sempre isso aconteceu. Em alguns fragmentos dos vídeos foi possível identificar eventos de interrupção de falas espontâneas das crianças pela mediadora e tentativa de imposição de normas na utilização dos objetos pelas crianças. Por exemplo, o estetoscópio designado a auscultar o coração, foi utilizado por algumas crianças para ouvir a parede, bonecos gigantes, livros e outros objetos. A partir de uma análise longitudinal, observamos que a apropriação do sentimento de liberdade de escolhas do fazer, do explorar, do deslocar e do se expressar aconteceu por parte das crianças, de forma crescente ao longo do tempo de 3 horas da oficina e também ao longo dos encontros. Observamos que no segundo encontro um menino já chegou no ambiente das oficinas, pegou o estetoscópio e passou mais de uma hora (01h:04m:38s) com esse objeto, sendo que mesmo quando ele não estava utilizando o aparelho, o mesmo ficou pendurado no seu pescoço. Se por um lado o(a) mediador(a) tendia na maior parte do tempo a respeitar as escolhas das crianças, por outro ele(a) não deixava de marcar seu espaço, de estabelecer “combinados” e de cuidar para que cada criança respeitasse também o desejo “do outro”. De acordo com Paulo Freire (1996): “há que se diferenciar autonomia de autossuficiência”. Em alguns momentos o mediador precisava intervir para que a criança dividisse com seu colega a utilização de um objeto, ou mesmo combinar com essas crianças que cada um poderia ficar um pouco naquele microambiente, e assim possibilitando a participação de todos em todo o espaço. Durante o percurso da oficina, a criança fala sobre sua vida, suas histórias, suas ideias, dúvidas, sentimentos e desejos; se colocam, reivindicam, marcam seus espaços. Para Freire (1996), a autonomia é construída a partir de experiências individuais em interação com outros, em um processo permeado pelo diálogo, pela liberdade de escolhas e de decisões. O autor aponta ainda a importância do sujeito se perceber como atuante no seu processo de aprendizagem, transformando o mundo e explorando a diversidade a sua volta na construção do seu próprio conhecimento. Nas práticas do projeto UC-UFMG ficou evidente esse processo quando, por exemplo, uma criança se aproximou da bancada com 2 microscópios e em um deles estava a mediadora mostrando a 3 crianças a imagem de uma lâmina histológica de pele. Nesse momento chegou um menino e se colocou frente ao outro microscópio. Não se interessou inicialmente pela observação da lâmina e sim pelo aparelho em si - observa-o, toca em várias peças do aparelho, movimenta o prato, chama um colega para mostrar para ele o microscópio e repete então os movimentos, frutos de suas descobertas recentes. O menino que, a partir da sua própria investigação, acabava de descobrir um pedaço do mundo, compartilhava agora suas descobertas com o colega. Ele demonstrava empoderamento e felicidade, talvez por se perceber atuante na construção de suas aprendizagens. No entanto, esse menino não recebeu da mediadora o conteúdo sobre a lâmina histológica de pele. Da análise desses resultados emergiram reflexões sobre divulgação científica com crianças, com potencial relevância na orientação de práticas permeadas pela autonomia e liberdade de escolhas.

Palavras-chave: Decolonização; Universidade das Crianças; Projeto de extensão

EXPERIÊNCIAS COM A ARTE E A CULTURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM CRIANÇAS

Maria Angélica Vago-Soares
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
maria.a.soares@ufes.br

Resumo: O ensino da arte com as crianças necessita da percepção dos espaços-tempos que permeiam as infâncias. Este estudo parte de um projeto de ensino desenvolvido no segundo semestre do ano de 2018 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Serra-ES. O objetivo geral desta pesquisa é instigar o olhar das crianças para as imagens de obra de arte que representam o seu lugar e possibilitar a partilha de experiências com a arte e a cultura entre elas, de forma lúdica, tendo em vista a reelaboração delas. A metodologia qualitativa na perspectiva colaborativa permeou as práticas educativas do projeto e do estudo. As experiências possibilitaram ampliar o repertório artístico e cultural das crianças sobre o seu lugar, trabalhar os modos de ver e falar sobre as imagens, o patrimônio histórico e o instrumento musical, apreciados e experienciados, bem como propiciaram a produção de conhecimentos sobre a importância de valorizar as culturas locais.

Introdução: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam como eixos do currículo as interações e brincadeiras, bem como doze experiências que devem ser garantidas para as crianças. Compreende-se que o ensino da arte com as crianças necessita da percepção dos espaços-tempos que permeiam as suas infâncias a partir das experiências, estabelecendo conexões culturais, perpassando a cognição, a imaginação, a apreciação e a produção.

Sabe-se que as crianças são produtoras de culturas: ao mesmo tempo em que se apropriam das culturas ao seu redor, também criam e recriam as suas (BENJAMIN, 2002). Elas são atores sociais e suas infâncias são culturalmente construídas, junto aos pares e aos adultos com os quais convivem nos diversos espaços sociais (SARMENTO, 2008). Por conseguinte, elas aprendem e ensinam sobre seus modos de ser, ver e estar no mundo.

Entende-se ainda que as crianças, a partir da mediação cultural e das possibilidades de aprender com a cultura, com a história e com a experiência acumulada, podem produzir conhecimentos que suscitam o repensar do sentido da vida e o papel social de cada um de nós (MARTINS e PICOSQUE, 2012).

Feitas essas premissas, o objetivo geral deste estudo foi instigar o olhar das crianças para as imagens de obra de arte que representam o seu lugar e, de maneira lúdica, possibilitar a partilha de experiências com a arte e a cultura, tendo em vista a reelaboração delas.

Este estudo foi realizado em meio a um projeto de ensino desenvolvido no segundo semestre do ano de 2018, no turno vespertino, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Serra-ES, em uma parceria entre a pesquisadora (docente do CMEI à época da pesquisa) e uma professora de Educação Física. O projeto foi desenvolvido com as dez turmas da instituição, com práticas diferenciadas para atender a cada grupo. Este artigo apresenta o recorte das experiências construídas com as crianças dos quatro (4) grupos cinco (5) do CMEI. Os planejamentos levaram em consideração a produção de conhecimentos com as crianças, a partir das interações e das brincadeiras, tendo em vista suas experiências, a arte e a cultura de seu lugar. Em alguns momentos, as práticas foram produzidas de modo a integrar as turmas, em outros, as experiências foram mediadas em espaços separados - pátio e sala de arte.

Metodologia: A metodologia qualitativa na perspectiva colaborativa permeou as práticas educativas. O projeto foi construído em momento de interação (dia de levar um brinquedo para a escola), quando duas turmas - que estavam com as professoras - encontraram um

instrumento musical do congo, a casaca (Figura 1), utilizada pelas bandas de congo em algumas cidades do Espírito Santo, entre elas, Serra.

O instrumento estava na caixa de brinquedos disponibilizada para elas, já que nem todas levam brinquedos de casa para a escola. As crianças ficaram muito interessadas em brincar com o instrumento, o que levou as professoras a (re) organizarem o projeto a partir da mediação da cultura e da arte serrana. Nesse contexto, as docentes iniciaram as ações com uma contação de história do livro infantil “O Congo Capixaba: Cultura popular do Espírito Santo”, da autora Marcia Couto Zanandrea. O livro apresenta parte da história serrana e elementos do congo capixaba. A narrativa foi proposta como meio de instigar as crianças a (re) conhecerem elementos da cultura de seu espaço.

Seguindo essas ações, a história foi recontada pelas crianças, que também produziram desenhos nos quais a casaca de congo foi o elemento mais representado. Além disso, as professoras proporcionaram um momento para as crianças tocarem a casaca de congo e escutarem músicas desse gênero.

Figura 1 - Casaca de Congo



Fonte: acervo da pesquisadora

Elas também confeccionaram um brinquedo cultural: a casaquinha de congo; leram e produziram releitura de imagem da obra de arte “Brincadeiras de criança – Igreja dos Reis magos – Serra – ES, 2006”, da artista capixaba Ângela Gomes; desenharam sobre suas brincadeiras e brinquedos preferidos; fizeram exercício individual – construindo o conceito de simetria – de pensar o formato de uma igreja simétrica, utilizando cola colorida; confeccionaram painéis coletivos de maneira a pensar o conceito de silhueta; entrevistaram pais e/ou responsáveis sobre suas experiências de brincadeiras infantis (que foram compartilhadas nas rodas de conversa); brincaram no pátio de brincadeiras e com brinquedos antigos e novos; assistiram a desenhos animados sobre o tema; visitaram a Igreja São João Batista de Carapina (um dos patrimônios arquitetônicos mais antigos do Brasil, construída em 1584), onde foram registradas fotografias a partir de um jogo teatral em que as crianças fizeram composições com seus corpos, brincadeiras e brinquedos (Figura 2).

Figura 2 - Jogo teatral



Fonte: acervo da pesquisadora

Após as ações, houve a exposição de algumas das produções (as fotografias, os trabalhos coletivos e as casaquinhas de congo) para toda a comunidade escolar.

Conclusões: As crianças se reconheceram nas representações, nas produções coletivas e, com orgulho, convidaram os pais e/ou responsáveis para apreciarem junto com elas aquelas produções, rememorando e reelaborando suas narrativas sobre suas experiências durante o processo de desenvolvimento do projeto em questão. As experiências possibilitaram ampliar o repertório artístico e cultural das crianças sobre o seu lugar e instigaram os modos de ver e de falar sobre as imagens, o patrimônio histórico e o instrumento musical, apreciados e experienciados.

As análises sublinham a importância das práticas lúdicas nas aulas de Arte e a necessidade de proporcionar momentos para que as crianças compreendam sobre as manifestações artísticas e culturais, os conceitos artísticos e seu papel social, de modo mais prazeroso e significativo. Logo, nessas relações e ações estabelecidas, elas puderam deixar suas marcas nas representações, interagindo e brincando com a arte e com a cultura serrana. As reflexões não cessam e ainda há, nos momentos descritos, pontos para se pensar, refletir e analisar.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Crianças; Cultura

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, ARTE E EDUCOMUNICAÇÃO EM RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Cunha Rangel
UNIRIO
amandacrangeladv@gmail.com

Ana Carolina Almeida Sales
UNIRIO
anacarolinaasales@gmail.com

Brenda Hucs de Lima Rodrigues do Nascimento
UNIRIO
jo15na36@gmail.com

Resumo: O presente artigo nasce das experiências vivenciadas pelas autoras no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR) como bolsistas do Projeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Trata-se de uma pesquisa participante, que exige a participação ativa do(s) pesquisador(es) e envolve os membros da comunidade que está sendo investigada, bem como se tem como objetivo proporcionar ao pesquisador uma forma de observação participante em que terá o contato direto, empírico, com o objeto de estudo. (GIL, 2002).

Ao longo do último semestre de 2018, atuamos uma vez por semana em uma turma no CREIR com crianças de 5 a 6 anos de idade, presenciando a sua rotina escolar e também tivemos acesso ao planejamento diário e apoio para docência com a professora Amanda Santos, que foi a nossa supervisora do PIBID nesse semestre e a orientadora de área da UNIRIO, Dr^a Adrianne Ogêda.

Este artigo abordará a temática da valorização da diversidade cultural e contação de história na Educação Infantil em respeito à “cultura das infâncias e infâncias na cultura” pela prática pedagógica vivenciada pelas autoras no CREIR, considerando o que preconiza a DCNEI (BRASIL, 2010, p 25-26):

“as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras e (...) possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”.

Nesse sentido, cabe salientar a importância da contação de histórias na Educação Infantil pela definição dada por Collins e Cooper (2005), qual seja:

“É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais. (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1)”.

No presente trabalho haverá o enfoque na temática da contação de histórias e culturas, por meio da experiência das autoras no CREIR. E, para tanto, serão trazidas discussões teóricas sobre este tema, bem como relatos pormenorizados sobre alguns projetos, em especial, vivenciados com a turma. Será demonstrado como ocorreu a construção dos projetos envolvendo contação de histórias, ao longo das etapas de criação, feitas com e pelas crianças, estando presente o protagonismo das crianças na contação e produção de histórias em valorização à diversidade cultural.

Sabe-se que as crianças podem assumir a autoria de histórias, bem como ressignificar histórias e realidades de acordo com o que lhes é vivido e conhecido. Assim, as tecnologias têm seu papel de destaque, atualmente, na realidade das crianças e podem ser inseridas pelo professor por meio de práticas inovadoras na educação de forma a favorecer o ensino-aprendizado e a criatividade.

A história "Taynôh- O menino que tinha cem anos"⁷, obra polilíngue, escrita em Tupi, Guaraní, Português e Espanhol simultaneamente, de autoria da indígena Pachamama⁸, foi contada para a turma 52 pela professora supervisora do PIBID, após a Festa da Cultura da escola, onde, na obra literária, o passado, presente e futuro estão entrelaçados. E a temática da diversidade cultural presente pela cultura indígena e pelo personagem que sai de sua tribo e vai conhecer a cidade.

As professoras fizeram a leitura do livro de forma gradativa e profunda, demonstrando empolgação e transparecendo esse interesse para as crianças, contagiando-as. Podemos articular a atuação das professoras com o que dizem Oliveira

"Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto (OLIVEIRA, 2009, p. 15)".

E Bamberger

Para contar história o professor tem o apoio de livros, fantoches e outros recursos, como o timbre da voz e a entonação, e cabe a ele instigar ao máximo a curiosidade dos alunos em descobrir o que se encontra por trás do mundo mágico das histórias. (BAMBERGER, 2005, p. 54)"

Objetiva-se no presente artigo demonstrar essa relação de concomitância entre o antigo e o novo, travando reflexões sobre ancestralidade, criação e tecnologia, em relação às diferentes formas de expressões culturais. E, para tanto, serão relatados os desdobramentos atividades lúdicas feitas com as crianças, como os projetos que vamos abordar como experiência prática sobre o tema.

Ademais será demonstrado pelas autoras, com embasamento prático-teórico, considerações sobre outro projeto experienciado pela e com a Turma 52, que se trata da história coletiva criada pelas crianças denominada por elas próprias, em consenso, de "A Noite Chuvosa", projeto este que correlacionou educomunicação, arte e uso de mídias na Educação Infantil.

Nesse sentido, será levado em consideração neste artigo, que a Educomunicação visa, segundo Tavares Júnior (2007, p. 34) "torná-los (as crianças) produtores da comunicação exercendo o direito de acesso à informação e também o direito de se comunicar". Serão travadas discussões sobre o uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) na prática em sala de aula e a sua relação com a produção de conhecimento significativo para as crianças, que desde tão cedo, na Era Digital, já estão envolvidas com recursos tecnológicos, sabendo que para Sancho (2006) "o avanço tecnológico que imaginava não significava de imediato o avanço e a melhoria da educação" (SANCHO, 2006, p. 15), que vai depender das capacidades do educador.

Ao tratar de experiência prática com Educomunicação, relataremos o processo de criação e construção da história e do vídeo "A noite chuvosa", dialogando com Gidrão e Martins (2016) que defendem o uso de tecnologias e mídias na educação como novas técnicas metodológicas e formas de apresentar uma cultura atual no âmbito educacional que, segundo eles, tende a se prender ao tradicional. E também com Clímaco e Magalhães (2017) que vão discutir a importância do (a) docente estar atualizado (a) e inserido (a) nesse contexto social e cultural de mídias e tecnologias e que saiba utilizá-las a seu favor na Educação Infantil. Observa-se a necessidade de se implementar a educação sem abandonar a sensibilidade pela

⁷ Significa a criança que há no interior de cada um.

⁸ Da língua quíchua, "Mãe de Todos".

arte e comunicação, que em verdade ganhou novos mecanismos de expressão cultural com o uso das tecnologias.

Nota-se que, a todo instante da prática vivenciada pelas Pibidianas no CREIR, foi possível observar o atendimento aos princípios éticos, políticos e estéticos previstos no art. 6º do DCNEI, cabendo destacar aqui principalmente o estético:

“III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)”.

Por todo exposto, o artigo traz à tona discussões e experiências de contação de histórias que valorizam a riqueza da diversidade cultural, e o protagonismo das crianças na contação de histórias pela cultura letrada e digital, voltada para construção de valores éticos, políticos e estéticos. Concluímos, pois, que a contação de histórias e a Educomunicação são importantes para o desenvolvimento integral das crianças, servindo para melhor compreensão crítica do mundo e formação cidadã, em respeito para com as diversas formas de expressão das culturas, sendo possível, a partir de uma educação transformadora e emancipatória, que as crianças possam exercer o seu protagonismo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contação de Histórias; Educomunicação

Referências bibliográficas

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 9ª ed., São Paulo: Atica, 112 p., 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CLÍMACO, Fernanda Câmpora; MAGALHÃES, Claudio Marcio. **Educação Infantil, mídias digitais e práticas educativas: Caminhos cruzados, possíveis diálogos**. In.: TEIA, Revista (Org.). *Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos*, v. 18, n. 50, p. 245-264, jul./set. 2017.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of story: teaching through storytelling**. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

GIDRÃO, Marília Silva Martins; MARTINS, Alice Fátima. **Educomunicação como ensino de arte e cultura: reflexões sobre um projeto de videoaula para crianças**. Goiás: Polyphonia, v. 27/2, p. 725-738, jul./dez. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. USP, 2017.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paulinas, 48 p., 2009.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Taynôh - O menino que tinha cem anos**. Rio de Janeiro: Pachamama, 56 p., 2018.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Orgs.) **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TAVARES JUNIOR, Renato. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. (ECA/USP). São Paulo: 2007.

**“A GENTE TEM QUE SAIR UM POUQUINHO PARA VIVER”:
O QUE AS CRIANÇAS CONTAM SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CUIDAR E SEREM
CUIDADAS**

Alexandra Pena
PUC-Rio
alexandrapena@puc-rio.br

Gabriela Scramingnon
Colégio Pedro II
gabrielabasil@gmail.com

Resumo: O Grupo de Pesquisa *Infância, Formação e Cultura* (INFOC) vem desenvolvendo, desde 2016, a pesquisa “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias”, que tem como objetivo abrir espaço para que crianças e adultos sejam narradores de suas histórias de vida, possibilitando escutar múltiplos e diferentes narradores do universo das instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São sujeitos dessa pesquisa os profissionais que atuam nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, as crianças e seus responsáveis. Sustenta, assim como os demais projetos do grupo, a defesa de uma educação de qualidade para crianças e interações responsáveis entre elas e os adultos. Situado no âmbito dos estudos culturais, o INFOC está comprometido com as políticas públicas de infância e de formação, concebendo crianças e adultos como sujeitos sociais, produtores da cultura. A dedicação do grupo aos estudos sobre a infância e o diálogo com filósofos como Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin levou ao interesse sobre o tema do cuidado, que está presente nos textos base que norteiam a Educação Básica no Brasil, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os documentos apontam a inseparabilidade entre educar e cuidar, antes compreendida como especificidade da Educação Infantil, e aparece como fundamento de toda a Educação Básica. Nesse sentido, o cuidado foi escolhido como tema, pois deve ser um direito assegurado às crianças nas escolas, no entanto, as produções acadêmicas existentes sobre o cuidado geralmente são ligadas à área da saúde havendo uma ausência de produções sobre o cuidado relacionado à educação. A metodologia deste projeto tem se baseado na revisão de literatura sobre o tema do cuidado, observação intensiva nas escolas e entrevistas a partir das histórias de vida de crianças de três a dez anos, seus/suas professores/as e famílias (pai, mãe, outra criança ou adulto mais próximo). A pesquisa de campo aconteceu em seis instituições públicas municipais: duas escolas de Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 10 anos - Escola da Avenida e Escola da Praça; duas pré-escolas, com crianças de 4 a 5 anos - Escola da Estação e Escola do Quintal; e duas creches, com crianças de 0 a 3 anos - Escola da Montanha e Escola da Estrada. Optamos por adotar nomes fictícios para as instituições, de acordo com características de cada instituição, como sua localização, referências do entorno, e espaços que marcam a escola. Quanto à entrevista com crianças – foco do trabalho aqui apresentado –, optamos por trazer a literatura como ponto de partida e convite para a conversa, que aconteceu em formato de oficina. A opção pela literatura se deu como forma de dar unidade às estratégias metodológicas utilizadas nos diferentes campos, uma vez que cada instituição apontava para diferentes relações de cuidado. Através dessa escolha, trazemos o cuidado não só como tema da pesquisa, mas como uma escolha metodológica: a literatura e a arte que sensibilizam também abrem a possibilidade de um caminho compartilhado por pesquisador e criança, que estabelece o encontro entre esses sujeitos e o espaço para um diálogo autêntico (BUBER, 2009). E o que as crianças dizem sobre a experiência de cuidar e

serem cuidadas? Elas contam sobre os adultos que cuidam delas (pai, mãe, tia, avó), alimentando-as com coisas gostosas, contando histórias, levando à escola, ajudando nas tarefas escolares, dando conselhos, as protegendo dos perigos e brincando com elas. Narram sobre outras crianças, normalmente irmãos, que também cuidam delas. Emergiu da fala das crianças uma forte aproximação entre cuidar e brincar: “Meu irmão pequeno cuida de mim brincando comigo quando não tem ninguém para brincar”, “Meu pai cuida quando solta pipa comigo”. As professoras são citadas como cuidadoras quando “ensinam o dever e estão perto”, “quando não apagam o dever do quadro”, “quando tratam do machucado” e quando “tomam conta para não sair”. As avós têm um lugar de destaque nas falas das crianças: “Eu gosto que minha avó cuide de mim. Ela faz a comida boa que eu gosto, deixa eu subir no colchão, deixa eu brincar, me leva na pracinha, deixa eu assistir televisão, fazer tudo... tudo que eu quiser”, “Minha avó me ajuda dando conselho”. As crianças relatam, também, sobre os cuidados que elas têm com as pessoas – irmãos, mãe, pai, avó, colegas da escola. “Eu cuido da minha irmã”, “Eu trocava fralda e dava banho nos meus primos”. O cuidado consigo também esteve presente nos relatos: “Um dia meus pais não estavam em casa. Eu fiquei sozinha e eu tomei banho e fiz comida”. O cuidado aparece associado a dar carinho, dar comida, proteger, brincar, dar conselho e não deixar morrer. O cuidado, em uma oficina, não apareceu no discurso verbal, mas nas ações de cuidar de um bichinho feito de jornal em referência ao personagem da história contada – fazer uma cama, cobrir, colocar no colo, ninar. A presença de crianças com necessidades especiais revelou que as outras crianças desenvolvem um cuidado especial, especialmente, quando há a intervenção do professor/professora no sentido de mostrar as potencialidades e as limitações dessas crianças, apontando para a necessidade de ajuda do grupo. A análise das entrevistas com as crianças apontou para a necessidade de se criar novas categorias além das emergidas nas entrevistas com os adultos em diálogo com os referenciais teóricos (cuidado no discurso e cuidado na prática - distâncias e proximidades; cuidado como liberdade; cuidado como acolhimento do interesse do outro; cuidado como fazer o outro se sentir especial; cuidado pela escuta do outro; cuidado como rigor; cuidado como olhar/algo construído; cuidado como ofício; cuidado como amizade), uma vez que o que as crianças entendem como cuidado ora se aproxima das concepções dos adultos, ora se refere às experiências infantis de recriar, de reinterpretar o mundo e de fazer referência à cultura de pares (CORSARO, 2011). A pesquisa encontra-se em fase final de análise das categorias e de produção de artigos e relatórios sobre seus resultados.

Palavras-chave: Crianças; Cuidado; Narrativa

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES E EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM UM MOVIMENTO SOCIAL

Fábio Accardo de Freitas
UFMG
fabioaccardofreitas@gmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo discutir a participação infantil a partir da análise da vivência de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como objeto de observação a participação das crianças na preparação e realização do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, ocorrido em Brasília em julho de 2018. As situações empíricas apresentadas e analisadas são recortes de pesquisa etnográfica ainda em desenvolvimento, que buscam analisar a participação das crianças no interior de movimento sociais latino-americanos.

Tendo como foco a análise das expressões e condições do exercício da participação infantil no evento específico das crianças Sem Terrinhas, evidenciamos elementos que contribuem a uma reflexão crítica sobre o conceito de participação infantil, em diálogo com os estudos sobre direitos da criança e da sociologia da infância.

Os estudos da infância nos ajudam a pensar a participação a partir da observação das diversas infâncias e dos elementos que as condicionam. Da realidade concreta onde estão inseridas emergem concepções específicas de infância que “son fundamentales respecto de la manera en que se conciben la participación y los espacios sociales considerados legítimos para la participación infantil.” (LIEBEL e SAADI, 2012, p. 128). Assim, é a partir da dinâmica da vida social das comunidades, assentamentos e acampamentos da reforma agrária que podemos conceber a participação das crianças Sem Terrinha e os espaços sociais que a promovem e a possibilitam.

Não concebemos a análise sobre a participação infantil a partir de um conceito abstrato, mas, como nos provoca Manfred Liebel (2012), partimos das experiências concretas de participação, no que o autor denomina de participação a partir de baixo (*participation from below*). Nesse sentido que partimos a análise das observações realizadas das atividades de meninas e meninos no Encontro Nacional Sem Terrinha.

Muitos estudos têm utilizado os termos participação, agência e ator social como conceitos analíticos centrais para apreensão da criança como sujeito social que participa da vida social coletiva (PROUT e JAMES, 1997). No entanto, o conceito de agência parece ter se tornado pressuposto apriorístico nas pesquisas do campo da infância (SPYROU, 2018), sem que se problematize as condições do exercício da agência pelas crianças ou que se analise os contextos em que ela é exercida. Dessa maneira, o conceito precisa ser visto de forma relacional, no diálogo com o de ordem geracional, de forma a avaliar os discursos e práticas geracionais que possibilitam a agência e participação infantil. No mesmo sentido, Alanen (2010) coloca que a participação infantil se dá no interior de relações intergeracionais, onde, na relação com outros grupos etários, pode-se observar as práticas e espaços sociais que limitam ou possibilitam o exercício da participação das crianças na vida social.

Diante desse desafio, o exercício etnográfico do autor na observação do evento e das práticas de participação das crianças, apresentou elementos que colocam questões aos conceitos de participação correntemente utilizados pelo campo dos estudos sociais da infância, assim como o conceito de participação infantil utilizado como referência no documento da Convenção dos Direitos da Criança (CDC).

No documento a participação infantil aparece como um dos elementos centrais, em que se afirma a importância da escuta e dos direitos de associação das crianças na defesa de seus interesses. No entanto, o modelo de participação presente no documento é criticado por expressar a experiência de infância dos países centrais do capitalismo, tomado como uma

experiência universal de ser criança (ROSEMBERG e MARIANO, 2010). Contudo, ao olhar para realidade latino-americana precisamos ter em mente que os pontos de partida não são os mesmos, e que o contexto que as crianças aqui vivenciam contribuem para condicionar formas de participação (ou sua negação) diferentes das crianças de outras partes do mundo.

A realidade da infância dos movimentos sociais na América Latina tem colocado novas questões para a discussão sobre a participação das crianças. O Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha foi escolhido como campo de pesquisa por tratar-se de um evento em que tinha a participação das crianças como eixo central de sua organização e realização. Uma vez que os movimentos sociais tem a participação dos sujeitos como princípio de sua organização, a participação das crianças se evidencia nas ações de formação das novas gerações (COSTA, 2004).

Por isso, este trabalho tomou como base a análise das estratégias de construção da participação das crianças, apresentando o processo de organização e realização do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, para assim centrar-se na observação das práticas de participação infantil. O evento contou com mais de 1200 crianças, entre 7 e 12 anos, de todas as regiões do Brasil, e buscou, desde sua elaboração e organização, até realização e documentação, criar mecanismos para propiciar o protagonismo infantil, privilegiando a fala/escuta das crianças, considerando as especificidades das linguagens infantis e as relações de poder/saber que informam as interações adulto/criança.

As experiências apresentadas neste trabalho nos permitiu compreender os desafios na construção da participação na sua concretude a partir da dinâmica de um movimento social. Uma vez que a participação infantil não constitui um ponto de partida, mas uma construção (CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, 2000) que se dá no interior de relações intergeracionais, hierárquica e socialmente definidas, essas não aconteceram no Encontro sem tensões e contradições. Por muitas vezes percebeu-se um caráter adultocêntrico do evento, reproduzindo dinâmicas e linguagens do movimento adulto, dificultando a escuta e manifestação das crianças em suas diversas linguagens e modos de interpretar o mundo social.

No entanto, tentando não cair nas armadilhas de valorizar excessivamente os momentos de visibilidade das manifestações coletivas, como se pudessem evidenciar todas as dimensões da luta social, pudemos compreender que a realização de um encontro com mais de mil crianças dependem de “práticas [que] estão submersas e não visíveis (...) e nessa invisibilidade criam as condições de possibilidades no interior da vida cotidiana ao inventar novas formas de solidariedade e novas capacidades de ação” (SPOSITO, 2014, p. 115).

Sem ignorar as tensões e contradições que o Encontro evidenciou considerando as relações intergeracionais, nos importou também compreender de que maneira a dinâmica do movimento social, em suas práticas cotidianas, produziram experiências que contribuíram para a construção de espaços de participação das crianças. Assim, o Encontro dos Sem Terrinha colocou em evidência práticas de participação infantil que, ao mesmo tempo, nos provoca a repensar esses conceitos e reconstruí-los a partir das ações disruptivas experienciadas pelas crianças no interior de relações intergeracionais no movimento social.

Palavras-chave: Participação Infantil; Movimentos Sociais; Infância

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, L. (2009). Generational Order. Em: Qvortrup, J. et al. (Org.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies (pp. 159-174). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

COSTA, A.C.G. da (2004). O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento. v.1. Brasília, 1999.

CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, A. (2000). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. Em: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

LIEBEL, Manfred (org.). Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives. London & New York: Palgrave Macmillan, 2012.

LIEBEL, Manfred e SAADI, Iven. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. Desacatos, núm. 39, mayo-agosto, 2012, pp. 123-140.

PROUT, A; JAMES, A. (Eds.) (1997). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 2nd edition. Basingstoke: Falmer Press, 260 páginas.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, setembro/dezembro de 2010, p. 693-728.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Orgs.). Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014. p.97-130.

SPYROU, S. (2018). Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.

ESTUDOS SOCIAIS URBANOS E DAS INFÂNCIAS: UM DIÁLOGO LATENTE

Douglas Vasconcelos Barbosa
PPGECI/UFRPE/FUNDAJ/FACET
dougllasvasconcelos@hotmail.com

Milene Morais Ferreira
PPGECI/UFRPE/FUNDAJ
milenemorais2008@gmail.com

Resumo: Os estudos que pensam nas crianças como atores sociais estão cada vez mais no palco das discussões acadêmicas. O foco consiste nas ações realizadas pelas crianças e na maneira como essas interferem no mundo social e cultural em que estão inseridas e no qual também se constituem. Colocando a criança como protagonista das interações que estabelece com os seus pares e com os adultos, bem como do seu próprio desenvolvimento social.

Assim, diante da diversidade do campo de pesquisa que abarca essa temática, é salutar buscarmos a compreensão de uma rota de estudo emergente no meio científico: a perspectiva de inclusão dos estudos sociais urbanos para se pensar as relações das crianças com a cidade. Mediante esse novo paradigma nas ciências sociais, o presente trabalho pretende trazer essa nuance científica no sentido de colaborar para com essa caminhada do direito à cidade como direito das crianças.

Compreendendo a relevância do debate epistemológico e teórico, a reflexão adotada neste ensaio envolve o estudo das infâncias juntamente com a perspectiva teórica de dois pensadores sociais urbanos, Lefebvre e Harvey, no sentido de contribuir com o debate dos estudos sociais da infância e aprofundar a percepção sobre as formas com que as crianças se apropriam da cidade e se constituem enquanto sujeito e cidadão.

Lefebvre (2013) direciona os conflitos urbanos às relações entre capitalismo e urbanização, tendo por base argumentativa as lutas de diversos grupos sociais presentes no processo de transformação espacial. Nesse sentido, o autor implementa a concepção de tempo e espaço nas pesquisas sociais urbanas enquanto definições sociais, por meio das relações que são estabelecidas no ambiente urbano.

Tal formulação rompe com a concepção de que o indivíduo ocupa passivamente os espaços da cidade, vazios de sentidos relacionais, por serem prontos e especializados, mediados por interesses governamentais de expansão do consumo e do território. Para considerar *o espaço (social), assim como o tempo (social), não mais como fatos de “natureza” mais ou menos modificada, e nem como simples fatos de “cultura”; mas como produtos* (LEFEBVRE, 2013, p. 124).

Essa perspectiva de sujeito protagonista, produtor e reproduzidor de culturas vai no sentido das reflexões propostas pelos novos estudos sociais da infância que analisam a criança como ser competente que interage com seus pares e com os adultos de forma ativa e não como um ser marcado pela incapacidade e imaturidade (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; 2008).

Por sua vez, Harvey (2012) discute o direito à cidade por compreender que o ser humano se constitui também pelos lugares que habita, *o direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade* (HARVEY, 2012, p. 74).

O debate sobre o direito da criança à cidade também se ancora nessa proposição, uma vez que, compreende-se a criança como ser competente, produtor e reproduzidor de culturas, portanto capaz de provocar mudanças nos lugares onde habita e, ao mesmo tempo, se constituir nesses lugares (AITKEN, 2014; ARAUJO, 2016; DIAS; FERREIRA, 2015;

FARIAS; MÜLLER, 2017; MÜLLER, 2012; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018).

Consequentemente, há o reconhecimento de que os grupos geracionais conduzem os processos através dos quais as formas espaciais urbanas são criadas e transformadas. Para essa discussão, é importante considerar que a forma espacial de uma sociedade está intimamente relacionada com o seu desenvolvimento econômico e social, sendo este último voltado para os grupos e classes que conquistaram participação política.

Assim, pensar nas liberdades individuais das crianças e nas formas de controle da mobilidade pelos adultos é fundamental para o campo de estudos das infâncias. Os estudos apontam a capacidade das crianças de perceber as dinâmicas urbanas com uma lógica própria (FARIAS; MÜLLER, 2017; SARMENTO, 2018).

Harvey (2012) nos ajuda a pensar desta forma ao dizer que o processo de urbanização é, e sempre foi, um fenômeno de classe onde algo é extraído de alguém e o controle permanece em poucas mãos, contudo, Lefebvre (2013) nos apoia a perceber que mesmo nesse contexto, os indivíduos se apropriam do espaço urbano e neste processo os modificam por meio de suas interações, adicionando suas impressões na composição destes.

As crianças nesse sistema – de extração e de controle – sequer podem ser lembradas, uma vez que para edificação de um novo urbanismo, a violência é sempre o caminho (HARVEY, 2012). Por isso, se é certo que elas estão ganhando empoderamento nos últimos anos, pelo mundo acadêmico, não podemos deixá-las de fora quando o debate toca o campo científico da cidade como direito; inclusive de pensarmos nas cidades atuais e suas possíveis mudanças estruturais – como avenidas, parques, destruição de locais públicos para edificação de empreendimentos econômicos vultuosos – na vida das crianças.

Portanto, pensar na cidade sob a perspectiva de Harvey (2012) e Lefebvre (2013), ajuda a dialogar com os estudos sobre a infância e a criança na cidade, pois, bem como os adultos, as crianças são sujeitos sociais e como tais, assumem papéis que por vezes reafirmam a lógica desigual de poder entre esses grupos mas com a capacidade de criar estratégias de resistência. Trata-se de uma construção relacional que é histórica e resulta de um processo complexo que engloba a representação social sobre a criança e a forma como deve ser vivenciada a infância, assim como discutem os estudos sociais da infância.

Por estarem presentes nos espaços urbanos as crianças também se apropriam desse universo e nesse movimento de inserção atribuem um novo sentido ao espaço, tanto para o ambiente quanto para os outros grupos geracionais que o frequentam, assim como argumenta Lefebvre (2013).

Por fim, este trabalho aponta para a importância do desenvolvimento de estudos que, aprofundando a discussão conceitual dos estudos sociais urbanos e da infância, construam um arcabouço teórico capaz de avançar na compreensão relacional da infância e das crianças nos espaços da cidade, ressaltando a necessidade de ações que promovam o exercício da cidadania infantil e a quebra da percepção adultocêntrica de infância, compreendendo-a como uma noção que se constitui a partir do adulto e trazendo para as ciências sociais a proposta de um novo paradigma, o da construção social da infância.

Palavras-chave: Crianças; Estudos Sociais da Infância; Estudos Sociais Urbanos

Referências bibliográficas:

AITKEN, S. *Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 35, n. 128. p. 629-982, jul./set. 2014.

ARAÚJO, ALC. *Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança*. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano X n.16 p. 107-127, 2016.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*; (tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento). Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. *Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea*. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, V. 17, N. 3, p. 118-133. Recife-PE, set/dez., 2015.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. *A Cidade como Espaço da Infância*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-28, mar. 2017.

HARVEY, David. *Direito à Cidade*. Lutas Sociais, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012.

LEFEBVRE, Henri. *Prefácio: a produção do espaço*. Estudos avançados, v. 27, n. 79, p. 123-132, 2013.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. *Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014.

MÜLLER, Fernanda. *Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade*. In: _____; CERISARA A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, p. 9-34, 2004.

_____. *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.

_____. *Infância e cidade: restrições e possibilidades*. Educação. Porto Alegre: v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

PROJETO: ACALANTOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA: RETROSPECTIVAS DE GERAÇÕES PASSADAS

Claudecília Marques Silverio

Pós-graduada em Educação UNINOVE

Professora de Educação Infantil CEU CEI Três Pontes

claudeciliadoc@gmail.com

Resumo: Este projeto foi desenvolvido com crianças de 3 anos de idade no Ceu Cei Três Pontes da Prefeitura de São Paulo. Iniciamos o projeto Acalantos e brincadeiras na infância resgatando brinquedos antigos entre eles o vai-e-vem, o pé-de-lata e a peteca. Ao apresentar a peteca iniciou-se o eixo norteador que levou meu trabalho a outro nível e possibilidades. Em uma roda de conversa ao apresentar o novo brinquedo “peteca” para as crianças anunciei que se tratava de um brinquedo indígena. Nesse momento percebi a importância de trabalhar a temática, de romper com estereótipos sobre índios e incluí-la ao meu plano de trabalho mais acima disso de poder divulgar a cultura indígena e enaltecer as diferenças e tudo que pudermos aprender com ela. A questão indígena sobressaiu a meus olhos de tal maneira que não poderia apenas ficar na literatura eu queria vivenciar essa cultura, ver a dança, brincadeiras, a aldeia, os costumes, brinquedos, comidas e as escolas flutuantes como base na educação indígena e poder tornar esta experiência mais próxima de minhas crianças com tanta intensidade que no recesso de Julho comprei minhas passagens e fui à Manaus Amazonas conhecer a cultura indígena e trazer objetos da aldeia Tuyuka de maneira que as crianças também pudessem vivenciar esta experiência. A partir do tema proposto fui analisando como poderia explorá-lo de maneira que as experiências fossem intensas e significativas para as crianças. Vale ressaltar que trabalho com turmas de 3 a 4 anos em um Centro de Educação Infantil (CRECHE) na periferia da cidade de São Paulo e tendo uma longa experiência de mais de 30 anos como professora de educação infantil onde empenhei-me à estudar e desenvolver pesquisas nas atividades pertinentes com temas relevantes para as crianças, avaliei quais seriam as possibilidades de trazer algo inédito para elas. Meu principal objetivo foi apresentar a cultura indígena para as crianças de maneira pedagógica e respeitando a faixa etária, compreendendo e oferecendo a elas informações sobre a cultura e o brincar que ainda existem índios no Brasil e que a população indígena está aumentando. Os índios não são todos iguais, há uma diversidade de grupos indígenas com diferentes costumes e isso reflete além de outras coisas na maneira em que se apresentam (maneira de vestir, brincar, pintar-se e adornar-se, muitos índios ainda hoje preservaram suas línguas e as utilizam em momentos de rituais e através da dança e brincadeiras na infância, contextualizando seus modos indígenas eles fabricam seus acessórios brincantes manuais e vindo da natureza com essa informação as crianças se tornaram mais aguçadas a trabalhar o tema proposto. A contação de histórias através de lendas também faz parte da cultura indígena seus principais conteúdos que foram trabalhados para atingir os objetivos propostos foram a linguagem oral através da roda de histórias com lendas indígenas; recontando as histórias ouvidas em rodas de conversas; músicas cantadas; apreciação de imagens da professora com a tribo indígena e observando diferentes imagens de índios de diversas etnias e conversando sobre elas, já nessa disciplina natureza e sociedade foi explorado diversas formas, brincar com elas, andar descalços, colher folhas, observar flores, borboletas, formigas e passarinhos. Levar diversos tipos de folhas com diferentes texturas para a sala, brincar e estampá-las com giz de cera em sulfite; pintura no rosto; confecção de brinquedos; conhecendo brincadeiras indígenas; confecção de índios com pratos de papéis e importante foi a relação e vínculo com pais com essas atividades, corpo e movimento essas experiências onde as crianças puderam brincar com objetos da cultura indígena trazidos de Manaus: cocar, colar, chocalhos, arco e

flecha de brinquedo, além disso brincadeiras com petecas e observação de vídeo com música e reprodução de dança indígena foi momentos bem enriquecedores perantes as crianças ,o presente projeto foi proporcionar o acolhimento das crianças e suas famílias, auxiliando no estabelecimento de vínculos afetivos entre a criança e pais, resgatando oportunidade da integralidade familiar em suas brincadeiras de infância, suas tradicionais brincadeiras fazendo uma troca de ideias de cada família, que deverá trazer para a escola suas vivências da infância com cantigas e brincadeiras , resgatando também momentos afetivos entre eles , trabalhando o desenvolvimento pedagógico e afetivo . Considerando que a criança e um sujeito ativo e agente de seu desenvolvimento, a objetividade desse trabalho foi resgatar brincadeiras entre os pais e as crianças e conscientizando que atraves dessas disciplinalidades a culturas diferentes e ações brincantes dentro de um contexto pedagogico enriquecedor e assim desenvolver laços afetivos ,o projeto é mostra-se um instrumento metodológico capaz de alterar a realidade afetiva das crianças e pais, desenvolver de uma maneira agradável aproximação entre as crianças e seus pais, e totalizar um aprendizado vinculado a práticas sociais como agir, pensar, brincar, e ser explorador do saber. Possibilitar diversas formas de brincar, a interação e expressão entre as crianças, educadores/as e famílias. O projeto brincar está voltado a todos da unidade escolar. Envolvendo todos numa só linha de pensamento e resgatando o brincar que existi em cada adulto e criança atividades realizadas com recursos vindo de outro estado, pesquisas em MANAUS suas culturas e brincadeiras indígenas, assim enriquecendo nosso projeto, colagens, confecções de brinquedos, recortes, confecções de bonecos e brincadeiras indígenas, observando e explicando as crianças que entendam o conceito afetivo entre o brincar e a musicalidade entres elas, respeitando o currículo integrador como um inicio de base norteador e a partir do desenvolvimento do projeto a conscientização da importância do momento brincar para as famílias, a importância do cantar pedagógico das crianças. Espera-se que o desenvolver do projeto amplie os conhecimentos pedagógicos entre pais e professores e as crianças , o trabalho com o projeto brincar inspirado na tradição de cada família suas culturas e origens e que isso possa contribuir para que os professores da Educação Infantil compreendam um pouco mais sobre o poder da oralidade e afetividade dos pais com seus filhos na sociedade cultural e assim tornando cada dia escolar uma maneira de contribuir na afetividade e relações de aprendiz e aprendam a explora-la no contexto da aprendizagem em que as instituições se encontram. Este projeto tem contribuído ás crianças e famílias a importância de estar mais ao lado de seus filhos construindo momentos propícios a ideias e relações afetivas , resgatando suas infâncias e ensinando como se brinca desenvolvendo um aprendizado de gerações passadas , envolve todos da famílias de cada criança ,tambem ajudou a todos a conscientização das culturas passadas e a valorização de estar juntos aprendendo a confeccionar vidas brincantes , tendo relações pessoais e retrospectivas de gerações , trabalhando num contexto pedagógico a importância de ser criança e o brincar , e ate este momento estou trabalhando o tema aqui prescrito .

Palavras-chave: Educação Infantil; Relação Étnico-raciais; Brincadeiras; Cultura Indígena

**ESTUDOS SOBRE A INTERAÇÃO LITERÁRIA NA INFÂNCIA:
A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES, DAS CRIANÇAS E DAS MEDIADORAS DE
LEITURA EM UM PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA PRAÇA DE
SÃO GONÇALO**

Rayssa Menezes Ramos Pinto
Bolsista de IC - FFP-UERJ
ramenezes_98@outlook.com

Mariana da Silva Machado Nascimento
Bolsista Voluntária de IC – FFP-UERJ
mariana.snascimento@hotmail.com

Resumo: Introdução A proposta temática do artigo nasceu a partir dos diálogos entre uma professora do Ensino Superior e duas bolsistas de Iniciação Científica, a partir das atividades que exercemos atuando junto ao COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil) e tem como objetivo refletir sobre as ações do Projeto “Rodas de Contação e de Leitura de Histórias na Praça: Pretextos para encontros entre a Comunidade Acadêmica e a Comunidade Paraíso, São Gonçalo-RJ”. A principal ação do projeto se materializa através da montagem de uma Tenda Literária na Praça dos Ex-Combatentes, no bairro Paraíso, na cidade de São Gonçalo.

O projeto serve como ponto de diálogo entre três comunidades que recebem poucos investimentos do poder público: Morro do Feijão, Morro da Coruja e Comunidade da Jaqueira. Sabemos que as classes populares nem sempre conseguem investir na aquisição de livros literários de qualidade. Contudo, os estudos de Coelho (2000) revelam que a vida humana se enriquece em diálogo com a literatura. Nosso trabalho investigativo através da Tenda Literária oferecer à comunidade, o contanto com literatura de qualidade.

Assim, o resumo em tela discute como pessoas, que têm pouco ou nenhum acesso a literatura, interagem com os livros que se encontram disponíveis em espaços públicos. Reflete ainda sobre os desafios e descobertas encontrados pelas mediadoras de leitura do projeto ao trabalharem com a dinamização da leitura fora do espaço escolar.

Entendemos que transformar a Praça em um local de encontro para essas duas comunidades ajuda a desenvolver vínculos afetivos que geram a troca de conhecimentos sobre história, folclore e cotidiano do local. O projeto visa transformar esses diálogos em narrativas literárias e mostrar à comunidade acadêmica a importância de servir à sociedade e a importância da comunidade local em ocupar o Campus Universitário.

As perspectivas metodológicas que orientam a pesquisa: Em diálogo com os estudos de Cândido (1989) defendemos a ideia de que a literatura deve ser considerada um direito fundamental para a dignidade de todos, porque ela tem o papel de humanizar as pessoas. O escritor ainda chama atenção para a literatura como um objeto “perigoso” e formador de personalidade. Perigoso porque não fecha ou encerra as possibilidades interpretativas dos sujeitos que interagem com o texto e/ou narrativa, e formador de personalidade porque obriga a pensar e discutir feridas da sociedade.

Assim, entendemos que o acesso à literatura deve ser garantido durante a infância independente da classe social que o sujeito ocupa, pois é também por meio dela que serão introduzidos os ideais que sustentam a sociedade. Nosso projeto, através da Tenda Literária, busca garantir às crianças das comunidades no entorno ao nosso Campus, o direito à interação literária.

O trabalho de pesquisa de Queiroz (2014) nos faz refletir sobre o papel do mediador da leitura, papel que exercemos na Tenda Literária. Ele deve proporcionar uma experiência

literária que não exerça controle sobre as escolhas das crianças, mas deve apresentar uma infinidade de títulos literários e permitir que a criança os interprete autonomamente.

Nosso projeto também estabelece diálogo com os estudos de Corsaro (2011). Entendemos que a etnografia é o estudo de diferentes culturas e, exige do pesquisador não só a inserção no meio escolhido, mas a aceitação de sua participação na vida das pessoas que ele decidiu estudar. A pesquisa intervenção necessita que o investigador proponha medidas práticas que possam contribuir com o desenvolvimento do lugar, comunidade ou objeto estudado (CORSARO, 2009).

Acreditamos que a pesquisa intervenção nos permite criar uma aproximação com o nosso objeto de estudo e a etnografia nos insere no grupo como membros, tornando a reflexão sobre o processo mais densa. A Tenda foi o meio encontrado para causar uma mudança nas comunidades acadêmica e local, que pudesse qualificar o processo de aprendizagem dos universitários e provocar a união dessas comunidades.

Os sujeitos envolvidos com os estudos: as mães, as crianças e as mediadoras/es de leitura: Reconhecemos através do diálogo com os adultos que acompanham as crianças que se encontram em interação com a Tenda Literária, que o ato de ler (FREIRE, 1996) traduz-se em uma atividade que permite entrar em contato com diversos saberes que podem contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico do homem. Porém também temos conhecimento que para alguns o direito de experimentar as experiências que a leitura pode proporcionar tem sido negado.

Enquanto, as meninas e os meninos interagem sozinhos com os livros realizamos entrevistas com as famílias. Durante as entrevistas percebemos que muitos pais e/ou adultos acompanhantes das crianças na Tenda, não tinham o costume de ler, mas reconheciam a importância do acesso à leitura na infância. A entrevista da mãe de dois meninos nos chamou bastante atenção, ela se declarou homossexual e moradora do Morro do Feijão. Ela relatou que costuma pegar livros em um outro projeto nomeado "Projeto Livros na Praça" para seus filhos porque acredita que a leitura é um meio de mostrar diferentes realidades para as crianças.

A presença das famílias tem provocado ao projeto repensar o seu acervo, inicialmente, planejado para os leitores infantis e juvenis. Acolher as famílias das crianças, também como leitoras e não apenas como acompanhantes passivas das crianças nas atividades da Tenda, tem nos provocado a fazer aquisições de livros que também contemplem esses adultos-leitores.

Conclusões provisórias: As experiências vividas neste projeto nos permitiram entrar em contato com os moradores e conhecer as histórias e as questões que concernem a privação do direito à cultura, à literatura e à educação dos moradores locais. Apesar de utilizarmos institucionalmente o mesmo espaço geográfico dos moradores do bairro, nem sempre conseguimos perceber a presença deles em nosso Campus Universitário. Assim, o nosso objetivo com as ações do projeto em tela tem sido de contribuir para a melhoria da Educação Popular (STRECK, 2014), buscando democratizar o acesso à cultura.

Acreditamos que o nosso dever como parte da comunidade acadêmica é pensar ações que possam dialogar com as angústias vivenciadas pelos moradores. A presente experiência de pesquisa tem se revelado de suma importância para nós, uma vez que utilizar a Tenda como estratégia metodológica de intervenção comunitária (FREIRE, 1992), tem nos permitido a transpor não somente os muros que cercam o Campus Universitário. Mas, ideologicamente, sentimo-nos transpondo muros importantes, na luta contra a negação por parte dos "desgovernos" de direitos básicos à população.

Palavras-chave: Iniciação científica; Mediação Literária; Relação Comunidade e Universidade

Referências Bibliográficas:

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria Análise Didática. Ed. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. IN.: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. Ed. Cortez, São Paulo, 2009.

CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 10ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

QUEIROZ, Helen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas. IN.: Travessias da literatura na escola. Ed. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2014.

STRECK, Danilo *et al.* Educação popular e docência. 1ª Edição. São Paulo, Cortez, 2014.

AS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA E A PARTICIPAÇÃO NA CULTURA LOCAL

Fabiana Duarte
UFSC
fduarte17@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho proposto é parte da pesquisa de doutorado em educação em andamento, e parte da perspectiva de pensar a infância por contextos diversos nos/pelos espaços de circulação das crianças considerando que em nossa sociedade há diferentes formas e lugares ocupados pelas por elas, a partir disso, ampliar nossa visão na construção de um paradigma multidisciplinar para pensar a infância e as crianças na relação com a cultura.

A conceituação teórica tomada parte dos estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança. Por onde entende-se que, considerar as crianças como atores sociais, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas infantis (SARMENTO, 1997). As culturas infantis não nascem num “[...] universo simbólico exclusivo da infância”, portanto, não podemos interpretá-las num “vazio social”, fazendo-se necessário o conhecimento do meio social no qual as crianças estão inseridas (SARMENTO, 2004), ou seja, “partir das crianças para os estudos das realidades de infância” (SARMENTO, 1997). Atribuindo tais considerações com as da Antropologia da Criança, parte-se de reconhecer a condição ativa das crianças na construção das relações que essa estabelece, entendendo essa criança a partir dela própria, buscando assim, o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. Nessa perspectiva as crianças são reconhecidas, segundo Cohn (2005), como seres ativos na definição de sua própria condição. Cohn citando Margaret Mead assinala que “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural” (COHN, 2005, p.26).

O objetivo central do trabalho incide em compreender a participação das crianças dentro do contexto das escolas de samba do município de Florianópolis-SC, um contexto que aparece enquanto marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades específicas onde as crianças também fazem parte. Este estudo revela uma possibilidade de olhar para as crianças a partir de suas culturas e práticas sociais em contextos próprios, por onde se afirmar as considerações de Brandão (1985) ao sinalizar sobre conhecer as crianças em si próprias, ou seja, tratá-las em “situação”. O autor sugere que conheçamos não apenas o “mundo cultural das crianças”, mas “a vida da criança em seu mundo de cultura”, e assim, “examinar no campo as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho” (BRANDÃO, 1985, p.138).

Esse texto é resultado de um estudo preliminar do campo de pesquisa, onde teve-se por objetivo compreender as dinâmicas organizacionais das escolas de samba e observar como e onde as crianças se inserem e participam desse movimento num âmbito mais “global” desse processo do/no carnaval. Dessa forma, participou-se dos ensaios preparatórios para o carnaval das quatro escolas mais antigas e tradicionais de Florianópolis, localizadas em comunidades distintas da cidade, procurando observar o lugar das crianças nesse contexto, bem como, quais comunidades e escolas concentravam um maior número delas participando desse processo. A partir disso, localizar as formas de inserção e participação delas, compreendendo que a *participação infantil* “(...) afirma a competência e a voz das crianças para, efetivamente, influenciar seus mundos sociais e culturais, sendo-lhes permitido opinar e participar na sua organização” (AGOSTINHO, 2013, p. 234). Assim, defende-se a participação infantil nas mais diversas esferas da vida, se distanciando cada vez mais da ideia construída

historicamente de exclusão das crianças de esferas sociais por onde estas têm suas vidas reguladas e controladas por uma ordem autocêntrica.

A metodologia utilizada foi a etnografia, entendendo que esta terá como definidora a observação participante e o contato direto com os sujeitos, o que pressupõe entrar nas práticas das pessoas e do lugar pesquisado. A contribuição da etnografia enquanto metodologia na pesquisa com crianças se dá no sentido de ela nos permite ver “o como as pessoas fazem o que fazem” (MALINOWSKI, 1978) em cada grupo, em cada sociedade, ou seja, entender o “ethos” estabelecido/criado por ou em cada lugar pelas pessoas que ali estão através de uma interiorização na vida e práticas destas, participando da dinâmica local no tempo em que ocorre.

À medida que se foi adentrando no campo de pesquisa buscou-se num primeiro momento, localizar se haviam crianças nesse universo e onde elas estavam, para então localizar de que forma elas participam das escolas de samba. Essa localização foi elaborada através de três vias específicas delineadas no decurso das observações: no acompanhamento das famílias aos ensaios; integrando espaços intergeracionais/setor “não-mirim” e integrando espaço formalizado (setores mirins).

Pela interiorização nas práticas das crianças na escola de samba, foi possível perceber que o lugar ocupam nesse contexto define-se pelo modo em que vivem e partilham um ethos comunitário, onde, na experiência com/do carnaval, participam ativamente nas atividades, seja de forma direta com cumprimento de funções específicas ou indiretamente acompanhando seus familiares, e atualmente, por espaços criados para elas como no caso dos “projetos mirins”. Assim, o espaço da escola de samba aparece como um produtor de culturas locais e de aprendizagens sociais na vida das crianças, um espaço educativo.

A participação das crianças no contexto das escolas de samba apresenta aspectos que vão ao encontro de uma “educação como cultura” como bem nos indica Brandão (1985, p.140) quando diz da necessidade de lidarmos com “o conhecimento e com a pessoa real de crianças e adolescentes, compreendidos na totalidade significativa de suas vidas e identidades, *nas e através* das relações que mantêm com diferentes dimensões e campos de cultura que habitam”. De acordo com as considerações de Tramonte (1995), as escolas de samba dinamizam processos educativos de caráter social, político, cultural, artístico e étnico, possibilitando o desenvolvimento e a visibilidade social de pessoas, e entre estas se inclui as crianças. Por esse viés é possível destacar “as escolas de samba como uma importante organização social popular brasileira por sua importância cultural e educativa” (TRAMONTE, 1995), sendo este um espaço ocupado também por uma infância demarcada por um contexto social e cultural específico, onde nesse contexto as crianças aprendem coisas importantes para elas participando das atividades comunitárias vinculadas às escolas de samba.

Palavras Chaves: Cultura; Crianças; Escola de Samba

Referências

AGOSTINHO, K. A. O direito à participação das crianças na educação infantil. Revista Educativa. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

BRANDÃO, C. R. A Educação como Cultura. Editora Brasiliense: SP, 1985.

COHN. C. Antropologia da Criança, São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

MALINOWSKI, B. Os argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Edições Asa, Lisboa, 2004.

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

TRAMONTE, C. A. A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis: A Construção da Hegemonia Cultural através da organização do Carnaval. Universidade Federal de Santa Catarina. 1995.

IMAGINAÇÃO E LUDICIDADE NO CORO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS IDEIAS DE MÚSICA DAS CRIANÇAS

Dhemy Fernando Vieira Brito
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
dhemy.brito@gmail.com

Resumo: Os estudos da infância têm-se constituído como campo emergente de pesquisas que refletem sobre como se estabelecem os modos de aprendizagem e significação das crianças, a partir de seus próprios relatos. Essas pesquisas buscam uma ruptura com o modelo epistemológico, até então instituídos, que apresentam uma visão adultocêntrica sobre as crianças e sobre suas relações sociais. Nas palavras de Mello (2010, p. 184), este olhar adultocêntrico coloca a criança numa posição inferior, “destacando suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta”.

Na educação musical, algumas pesquisas vem buscando compreender de que maneira as crianças se relacionam com a música e como elas elaboram as suas *ideias de música*, conceito utilizado para definir o fazer musical, as concepções sobre o que é música e o que ela significa ou representa para as crianças (SANTOS, 2006; BRITO, 2007; BEINEKE, 2011). Isso implica conhecer os modos como as crianças lidam com os conceitos, a prática e também os significados afetivos que são conferidos ao fazer musical (BRITO, 2009, p. 30). Contrariando as abordagens adultocêntricas, entende-se que as crianças desenvolvem seus próprios modos de significar suas experiências musicais (CAMPBELL, 2006). Assim, a expressão *ideias de música* procura contemplar o dinamismo que caracteriza as maneiras próprias das crianças de pensar e fazer música (BEINEKE, 2009).

Nesse contexto, este texto, elaborado a partir de pesquisa de mestrado em andamento, se propõe a compreender de que maneira as crianças se relacionam com a música e como elaboram, compartilham e transformam suas *ideias de música* no contexto de um coro infantil. Para tanto, o referencial teórico está apoiado em pesquisas da educação e, mais especificamente, da educação musical: (1) estudos que discutem a aprendizagem por meio dos eixos estruturadores das culturas da infância – a ludicidade e a fantasia do real (SARMENTO, 2004) e; (2) estudos que focalizam os sentidos que as crianças atribuem às suas práticas musicais, discutindo as suas *ideias de música* (SANTOS, 2006; BRITO 2007; 2009; BEINEKE, 2009; 2011).

Ao interpretar a realidade dos mundos infantis das crianças, temos que nos dar conta dos eixos estruturados que permeiam as culturas da infância. De acordo com Sarmento (2004), o primeiro eixo está na interatividade, onde as crianças aprendem com as outras crianças, partilhando e compartilhando suas aprendizagens e estabelecendo, assim, as culturas de pares. O segundo eixo é a ludicidade presente no mundo infantil, que não se distingue entre o brincar e realizar atividades sérias. O terceiro eixo está na fantasia do real, que consiste no “mundo do faz de conta” da criança, refletindo sua visão de mundo e sua significação às coisas. E o quarto e último eixo consiste na reiteração, onde o tempo da criança é um tempo recursivo, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas. Desta forma, ao pesquisar cientificamente as crianças, torna-se necessário reconhecer os traços distintivos das culturas da infância (SARMENTO, 2004, p. 22).

Elaborando o conceito de *ideia de música*, Santos (2006) argumenta que foram os diálogos com as crianças que lhe proporcionaram compreender suas relações com a música, entendendo-se, portanto, que as crianças possuem significados particulares a partir de sua

inserção em experiências musicais. No mesmo sentido, Brito (2007) salienta que a música é um sistema aberto e dinâmico, elaborado e reelaborado, sendo importante este entendimento para que os educadores musicais possam reconhecer e respeitar as ideias e a produção musical infantil.

A partir dos referenciais teóricos, tanto da educação (SARMENTO, 1997; 2003; 2004), quanto da educação musical (SANTOS, 2006; BRITO, 2007; BEINEKE, 2009), este estudo busca compreender as dinâmicas que movimentam as ideias de música de crianças participantes de um coro infantil da cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. O coro infantil investigado é o CANTORIA, um projeto de extensão do Colégio Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que busca oferecer práticas educativas de iniciação musical através do Canto Coral, dentro do ambiente escolar, destinado às crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado com vinte e nove crianças na faixa etária de seis a onze anos.

A metodologia da pesquisa teve como base estudos que buscam ouvir e dar visibilidade às crianças na pesquisa científica (CORSARO, 2011), buscando compreender como elas pensam e constroem significados sobre suas experiências. Fundamentada nos estudos *com* crianças, a coleta de dados desdobrou-se em três etapas: (1) observação e registro em áudio e vídeo dos ensaios do coro infantil, com o intuito de conhecer o grupo e os desdobramentos das ações pedagógico-musicais presentes nos ensaios do coro infantil; (2) produção de registro pelas crianças em cadernos individuais, intitulados “*Diários de Ideias de Música*”, que consistiu em material produzido pelas crianças através de desenhos, pinturas, escritos e colagens; e (3) rodas de conversa, focalizando a prática coral e os registros nos diários, a fim de compreender as ideias registradas nos diários e os olhares das crianças sobre a prática coral infantil.

As falas das crianças nas rodas de conversa ressaltaram as ideias que elas atribuem aos ensaios do coro infantil permeados por brincadeiras e jogos, proporcionando assim um ambiente divertido e alegre. Conforme aponta uma das coralistas: “são nesses momentos que a gente se diverte, brinca com os amigos e aprende, tudo ao mesmo tempo!” (Bela). Os diálogos com as crianças também revelaram que as atividades que envolvem a imaginação provocam maior envolvimento e participação no ensaio. Como salienta Angel, “eu gosto muito quando a professora fala ‘vamos cantar como se fossem bailarinos’ ou ‘pensem na nota voando no espaço’. Eu acho que a voz fica até mais bonita”. Nessas falas percebe-se também o quanto são importantes os momentos de ensaio que envolvem a participação criativa das crianças, favorecida quando as atividades envolvem esse “fazer de conta” das crianças, em que elas podem refletir seus modos de significação às práticas no coral.

Os resultados parciais do estudo apontam para os sentidos que as crianças atribuem aos ensaios do grupo e às atividades realizadas na prática musical, evidenciando suas ideias sobre as dinâmicas que envolvem a ludicidade e a imaginação propiciada nas metodologias do coro infantil. Ressalta-se, também, a importância em ouvir as crianças, valorizar suas perspectivas e proporcionar um ambiente que possibilite o desenvolvimento de sua agência na prática musical do coro infantil. Neste sentido, a compreensão das *ideias de música* das crianças neste estudo caminha para a ampliação de estudos científicos da área de educação musical, contribuindo para novos olhares sobre propostas metodológicas na prática coral, descentralizando a figura do regente, ao mesmo tempo que reconhece e valoriza as ideias das crianças sobre seus próprios processos de aprendizagem musical. Desta forma, a pesquisa busca refletir sobre possibilidades de fortalecimento da prática coral infantil, à medida que discutem e valorizam perspectivas e saberes musicais de crianças.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças; Ludicidade; Imaginação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 26, p. 92-104, jul/dez. 2011.

BRITO, Maria Teresa A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical *menor*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.21, 25-34, mar, 2009.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade*. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2006.

SARMENTO, Manuel José. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p.51-69, 2003

SARMENTO, Manuel José; PINTO, Manuel. *As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SOCIEDADE DA IMAGEM E INFÂNCIAS

Jullie Belmonte de Aguiar
UFRRJ/IM
jullie.bel.aguiar@gmail.com

Renata Lopes Machado
UFRRJ/IM
renata_lopesmachado@hotmail.com

Resumo: Os enunciados infantis e a busca por compreender aquilo que a rodeia pode ser visto por um movimento de compreender códigos e significações, que estão presentes em diversos contextos. O objetivo deste trabalho é divulgar um estudo sobre o cotidiano das infâncias e como produzem conhecimento nas redes. No entanto o estudo justifica-se no sentido de oportunizar a abertura para que as produções infantis dialoguem academicamente e cientificamente, garantindo consequente notoriedade a essas produções culturais, ou seja, as narrativas da infância e sociedade da imagem. Buscamos olhar essa infância permeada pela cultura digital, suas nuances e especificidades, focando no aspecto criador. O estudo das tecnologias da informação e da comunicação torna-se de grande relevância, em virtude de vivermos em uma sociedade cada vez mais digital. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a pedagogia que emerge do impacto das novas tecnologias e as perspectivas mediadoras no campo educacional. Diante da chamada indústria cultural, que vem fortalecer o poder ideológico e a criação de padrões que podem interferir na subjetividade social de crianças e jovens que aparecem como principais consumidores, sendo o modo de apropriação o que vai definir experiências e compreensões. A internet possibilita um maior fluxo de informações e formas de ver o mundo, a subjetividade desses que estão imersos nessa lógica é atravessada por tendências (ex. slime, youtubers) e se conectam com o que talvez não pudesse fazer parte de sua realidade ou convívio, articulando saberes (ex. vídeos e músicas em outros idiomas ou jogos). As crianças estão conectadas Segundo Hoffmann, 2016 “Os processos culturais ocorrem nessas relações em que as pessoas ao assumirem lugares nos grupos e contextos em que vivem constroem as suas experiências e relações cotidianas que constituem a cultura ao mesmo tempo em que são atravessadas por ela”. Nossas práticas são atravessadas por interações midiáticas. Os estudos da infância fundamentam nosso olhar porque trazem o viés de considerar a autoria e potência criadora das crianças, essa condição reconhece as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtores de cultura, seres competentes nos próprios termos e circunstâncias (Sarmiento, 2004). Enfim, uma construção social com a dimensão da historicidade. Considera-se o campo pluriparadigmático, pois envolve campos como a filosofia, antropologia, geografia, sociologia, história, psicologia... cada qual com sua especialidade para encarar as questões e a complexidade dos temas que surgem no cotidiano, na formação, nos debates etc que demandam a articulação de campos para conseguir dar conta. Toda essa reflexão está pautada em autores como Bakhtin (2011) que traz a noção dos sujeitos serem produtores e reprodutores de cultura, inesgotáveis em sentido e significado, narrativos e expressivos. Também inclusos no referencial teórico: Corsaro por sua contribuição no campo da sociologia da infância e Hoffmann pela forma de compreender cultura e sociedade da imagem, em um trabalho trouxe a questão da adjetivação de cultura que vai supor o entendimento de que ela é processo e por isso pode constituir-se pela recombinação das diferenças produzindo hibridações. Indo além na discussão, o espaço digital permite a reinvenção das práticas e assim ampliam as possibilidades de criação sejam elas artísticas, literárias, musicais ou de pesquisa. Abrindo caminhos na educação para uma pedagogia que abarque mídias e recursos em sua prática escolar, pensando novos meios de se

pensar e outros meios de se fazer ciência. A Base Nacional Comum Curricular tem o caráter de promover uma formação integrada, organizando desde campos de experiência a eixos formativos e competências, que vão dialogar com os componentes curriculares e assim resultar na organização atual para formação discente. Sem dúvida todo esse contexto levantado por esse trabalho traz novos desafios teórico epistemológicos, no âmbito escolar se tem pensado a nível documental por exemplo, a bncc aborda essa questão em suas competências e busca integrar as aprendizagens. Atentando ao uso de ferramentas digitais, produção multimídia, linguagens de programação, domínio de algoritmos, visualização e análise de dados etc. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo da educação básica, visando o aproveitamento de recursos e usos. No documento alega-se que aqueles dominam as tecnologias estão mais preparados para os desafios do mundo, considerando a forma multidisciplinar e sem fronteiras de se ver e pensar a sociedade, expandir práticas é positivo e colabora no processo de construção do conhecimento. A infância é plural, nossa concepção não carrega a noção universal e única, pois as formas de ser criança variam, assim como suas práticas culturais. Ou seja, faz-se necessário um estudo voltado a essa temática, trazendo esse debate para dentro do cotidiano escolar para pensar as produções culturais e mídias de forma que as crianças sejam protagonistas. Possibilitando também a participação infantil em questões como cidadania e meio ambiente, podendo chegar ao ponto de o que pode ser chamado de emancipação da infância. Uma proposta que pode ser trabalhada nessa lógica abordada é criar pontes entre escolas do Brasil por intermédio da internet, integrando regiões e modos de ser, trocando experiências e noções, fazendo um paralelo entre escolas e refletindo métodos e práticas, garantindo a posição de pesquisadores, conhecer cultura e costumes cultivando o interesse na diversidade, ampliação de perspectivas, etc. A mediação desse processo seria baseada em um projeto elaborado coletivamente. Hoje em dia elas têm contato com múltiplas tecnologias, aqui buscamos compreender as crianças dentro das infâncias, no caso o viés digital por ser uma fonte de inúmeras oportunidades e perspectivas abre margem para pesquisas e reflexões. Neste trabalho fazemos um estudo além da criança na escola, pois ela também participa de outros espaços, elas tiram selfie, escolhem filmes e desenhos na netflix, fazem lives etc. Constroem conhecimento e fazem uso da cultura, produzindo e publicando, estão presentes na rede e nas interações, não estão fora das questões sociais. Difundindo assim um estudo sobre a questão da infância e a sociedade da imagem, no sentido de garantir notoriedade e legitimidade em suas narrativas, com o cuidado para contemplar os processos de produção de conhecimentos em sua abrangência, reconhecendo que não se aprende somente nos livros ou dentro da sala de aula, há outros espaços educadores além da escola e nesses meios circulam conhecimentos e culturas.

Palavras-chave: Tecnologias; Estudos da Infância; BNCC

EDUCAÇÃO, MÍDIA E INFÂNCIA: CAMINHOS PARA O TRABALHO COM A CULTURA MIDIÁTICA COM CRIANÇAS

Dra. Mariana Pícaro Cerigatto
Universidade Tiradentes (UNIT)
maricerigatto@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como propor uma metodologia em mídia-educação para o trabalho com o desenvolvimento de habilidades desde à infância em relação à cultura midiática. Sabendo que as crianças acessam conteúdos midiáticos cada vez mais cedo, pela internet, aparelho celular, televisão etc., o texto faz a relação sobre infância, mídia e consumo, considerando que a mídia, de maneira geral, é uma das principais referências, desde a infância, sobre entretenimento, consumo e comportamento. A partir disso, e baseando-se em autores como Fantin (2014) Siqueira (2015), Hall (2003), Buckingham (2003, 2008 e 2015) e dados do Instituto Alana (organização não-governamental) propõem-se atividades de leitura e escrita de mídia na infância, que se baseiam em quatro conceitos-chaves: Linguagens midiáticas, narrativas, produção, audiência e representação. Por meio desses conceitos, são sugeridas atividades pedagógicas baseadas em técnicas específicas de educação para a mídia (análise de contexto, simulação, produção etc.). A ideia é inserir as crianças em situações de análise e produção crítica da cultura midiática, considerando músicas, filmes etc. que elas consomem, provocando reflexões que incentivem essas crianças a pensar em como a mídia representa a mulher, a família, a natureza, e outros aspectos da realidade de maneira, por vezes, estereotipada. Assim, desde cedo, podemos ter consumidores de mídia mais atentos e que conseguem negociar o significado com a cultura midiática, e especialmente que têm capacidade para entender como as diversas fontes de informação, comunicação e entretenimento representam diversos assuntos e temas do cotidiano, tendo em vista que, na infância, essas representações vão influenciar em pontos de vista e visões de mundo na fase da adolescência e também na fase adulta. A análise de como as representações são construídas é um trabalho importante na infância, já que ensta fase as crianças têm contato com muitas produções ficcionais, que são maneiras de contar histórias, representar aspectos do real, de grupos sociais etc.

Sabe-se que a mídia já está incorporada na vida de milhares de crianças e adolescentes, que sabem como baixar vídeos, como acessar as mídias sociais, postar fotos, “viralizar” na internet conteúdos do universo infantil, como de seus personagens de filmes; porém, muitas vezes, essas crianças, assim como os pais, professores ou outros responsáveis não refletem o uso que fazem, e por vezes, não têm habilidades críticas para avaliar as informações e os conteúdos com os quais interajem. O objetivo, por isso, não é só incentivar a apropriação das crianças das novas mídias e tecnologias, mas tornar essa geração mais crítica e preparada para identificar e melhor compreender as relações de poder que desenham a cultura midiática (HESMONDHALGH, 2006).

A educação para mídia (ou, em inglês, media literacy) tem sido uma área de alfabetização emergente, considerando que, no cenário da digitalização, passamos a conviver mais diariamente com a cultura midiática. O conceito de media literacy se desenvolveu de variadas formas em diferentes partes do mundo, mas aqui se combate o viés instrumentalista da educação para a mídia – ou seja, a abordagem que define *media literacy* apenas considerando a mídia como ferramenta para transmissão de conteúdo.

A educação para a mídia - ou então educomunicação, alfabetização midiática, literacia midiática, competência midiática- é uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a “literacia em mídia” é o resultado esperado

dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa (SIQUEIRA, 2015).

A cultura, a crítica, a criação e a cidadania são os “4C” da mídia educação, conforme desenvolve Fantin (2014). Atividades de mídia-educação estão relacionadas com a cultura, pelo fato de ampliar e diversificar os repertórios culturais; devem considerar habilidades de leitura crítica (análise, reflexão e avaliação de conteúdos); mídia-educação também envolve a criação, a criatividade, a expressão, a comunicação e a construção de conhecimentos. Por último, temos a associação à cidadania, já que atividades desta natureza permitem o exercício de cidadão ao se apropriar criticamente da mídia. Fantin (2014) faz uma analogia dos “4 C” da media literacy aos “3 P” dos direitos das crianças em relação às mídias: proteção, provisão e participação. “É na articulação dos direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à crítica, à criação e à cidadania que entendemos a mídia-educação” (FANTIN, 2014, p. 51).

A educação para a mídia é fundamental para garantir as necessidades de um novo letramento, e está de acordo com os anseios das multiliteracias, conforme já foi exposto. A educação para a mídia é algo fundamental nos processos de socialização das novas gerações, pois a *media literacy* é uma concepção de educação ao longo da vida, é imprescindível para o exercício da cidadania e para a produção, reprodução e transmissão da cultura (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Os conceitos-chave da mídia-educação mais comuns são: linguagem (a maneira como os códigos verbais e não-verbais e suas convenções de uso dão forma ao teor das mensagens), as narrativas (conceito que examina a maneira como as estruturas de narração possíveis são usadas por diversos gêneros e formatos - tais como os filmes, a notícia, a publicidade, e como a narrativa evolui em função das expectativas da audiência), as instituições ou produção (aqui entra a análise do contexto social e político de exploração e controle das corporações de mídia – como todo este contexto influencia na difusão de mensagens), a audiência (como as características do público influenciam na elaboração de produtos de mídia e como também o mesmo público é influenciado) e a representação (conceito que examina a representação, o recorte de mundo feito sobre um assunto, a construção de um ponto de vista sobre um assunto – quais são os valores associados, os valores que estão em disputa e a quais atores sociais, eventos políticos e culturais tais valores estão relacionados).

Ao fazer uma análise crítica das mensagens da mídia, nos afastamos emocionalmente do texto e aprendemos a vê-lo por dentro e por fora, para depois sustentar uma opinião informada sobre a mensagem (HALL e WHANNEL, 1964; BUCKINGHAM, 2003; LUSTED, 1991). Não se trata de condenar o gosto de crianças e adolescentes por um determinado produto cultural e midiático, mas entender a origem deste gosto e até ter a oportunidade de poder fazer reflexões mais informadas a respeito de determinadas apropriações nesta cultura midiática.

Palavras-chave: Educação para a Mídia; Cultura Midiática; Infância; Mídia

ATENÇÃO GRAVANDO! O VÍDEO NA SALA DE AULA COMO PROCESSO ALFABETIZADOR NA ESCOLA PÚBLICA

Bernadete Collares Barroso Bento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFPSG
Mestrado Acadêmico Processos Formativos e Desigualdades Sociais
Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas
bernadetebento@gmail.com

Resumo: Este resumo relata experiências de elaboração de vídeos com crianças da escola pública como prática alfabetizadora, onde a autoria, a oportunidade de mostrar conhecimentos adquiridos fora da escola, a valorização da linguagem oral, a cumplicidade, a linguagem corporal são destacados como processos comunicacionais e pedagógicos.

A inclinação para o tema não surgiu por acaso, mas a partir do movimento de pesquisar-me. Com uma visão social desenvolvida pela formação em jornalismo e um trabalho voluntário de apoio escolar para crianças de classes populares, queria descobrir por que tamanha dificuldade para se apropriarem da linguagem escrita se eram tão proficientes em outros conhecimentos. Com essa inquietação chego à faculdade de pedagogia aos cinquenta anos de idade, e o meu encantamento por esta área foi tão grande que logo que terminei o curso estava diante de uma turma de vinte e cinco crianças de uma escola pública, em Maricá, numa classe de alfabetização.

Logo percebo que a faculdade não seria suficiente para dar conta das dificuldades encontradas para alfabetizar, e continuo os caminhos da pesquisa no curso de pós-graduação em *Alfabetização das Crianças das Classes Populares*, na Universidade Federal Fluminense, no GRUPALFA, que me despertou a necessidade de ser uma professora pesquisadora de minha prática, o que demandou por mais referenciais, me levando ao mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, onde defendo a dissertação em maio de 2019.

Um pouco mais consciente de minhas trajetórias, olhando mais atentamente para minhas práticas de professora alfabetizadora, não foi difícil entender o porquê eleger as experiências de produção de vídeos com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como um tema de investigação, uma vez que está diretamente relacionado com minha vivência como jornalista.

A dimensão social tendo como foco o processo foi o ponto de convergência entre a comunicação e a educação onde realizo o diálogo entre estas duas áreas do conhecimento, tentando especificar a potencialidade criativa das múltiplas linguagens no processo comunicacional, apresentando uma contrapartida às práticas hegemônicas realizadas na instituição escolar, em especial na prática alfabetizadora.

O campo da pesquisa se dá nos anos de 2017 e 2018, acompanhando as crianças em seus 3º e 4º anos do ensino fundamental, da escola municipal Maurício Antunes de Carvalho, situada no bairro Saco das Flores, no município de Maricá, Rio de Janeiro. Valendo ressaltar que o bairro citado abriga uma comunidade que já está estigmatizada pela presença do tráfico de drogas e pela violência.

Ao trabalhar com crianças marcadas como problemáticas e indisciplinadas encontrei na produção de vídeos uma possibilidade de torná-las protagonistas de seu próprio saber, afinal, a elaboração dos vídeos privilegia as rodas de conversa, o trabalho em grupo, a criação de estratégias, de objetivos, onde se realizam acordos e consensos, possibilitando a todos nós aprendermos uns com os outros através da interação, onde todos os saberes são considerados importantes, tudo isso levando ainda em consideração a voluntariedade, uma vez que os vídeos costumam ser objetos de admiração das crianças nativas digitais. E como é interessante

perceber os acordos implicados nesta dinâmica quando ouvimos a voz da criança: - Atenção, gravando! E todos os outros se calarem para não atrapalhar a cena gravada. Acordos que não precisam ser ditos pela professora, porque existe o respeito entre elas quando protagonizam seu fazer em sala.

Vale ressaltar que para contribuir com a prática com os vídeos não foi possível deixar de considerar a importância das rodas de conversa como metodologia em nossas aulas. São espaços/tempo de fecundação das ideias, férteis de possibilidades que se desdobram até chegarem ao produto final, que se materializa nos vídeos como um outro instrumento de produção de conhecimento sobre as temáticas discutidas em sala. Para este diálogo vamos recorrer a Warschauer (1993).

Para fazer a articulação entre a comunicação e alfabetização trazemos os diálogos com Paulo Freire, Jésus-Martin Barbero e Valter Filé, que foram valiosos no sentido de melhor compreender os processos que vão acontecendo quando investimos num fazer pedagógico atravessado pelos conhecimentos da Comunicação e da Educação.

Uma outra abordagem foi apontar que a construção de vídeos com as crianças não está condicionada à modernização dos equipamentos da escola. As salas de aulas já acumulam experiências de uso das tecnologias audiovisuais utilizando-se de instrumentais existentes no cotidiano da professora e dos alunos, como o aparelho celular, por exemplo.

As narrativas tentam mostrar as aprendizagens mobilizadas no processo de alfabetização a partir da construção dos vídeos e conforme diz Freire (1987), só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (p.58). Não se trata, portanto, apenas do uso de tecnologias, mas de uma concepção de aprendizagem relacional.

Comecei a pesquisa acreditando que bastava mostrar o trabalho que realizava em sala de aula. No processo fui sendo desafiada a elaborar novas perguntas, a mergulhar mais fundo em minhas observações e reflexões, a aprender algo novo. Fui em frente, tentando apreender que professora sou eu, e quem eram as crianças que me tiravam da posição de “ensinante” para a de “aprendente”.

Busco as marcas que a pesquisa deixou em todas/os nós. Marcas das experiências vividas com a esperança de produzir conhecimentos, que possam ser úteis a tantas outras professoras que como eu, buscam caminhos cotidianos para a produção de um conhecimento que conecte professoras e crianças no e com o mundo, numa perspectiva transformadora.

E foram as com as crianças que consegui uma pista do que buscava:

- Tia, eu acho que o melhor de tudo foi a gente poder fazer as coisas.

Através desta afirmativa pude perceber que as crianças só querem fazer as coisas, ou seja, só querem mostrar o que já sabem, e a partir daí demonstrarem o que querem aprender.

A proposta aqui é compartilhar minhas reflexões sobre as possibilidades e limitações do nosso fazer pedagógico e, (in)concluindo, posso dizer que durante o caminho, percebemos uma necessidade de se pensar em uma alfabetização para além, envolvendo outros meios e linguagens: textuais, visuais, audiovisuais, corporais, que estão nos comunicando algo todo o tempo, sem perspectiva de linearidade, envolvendo uma dimensão bem mais ampla na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização; Processos Comunicacionais; Vídeo com Celular

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática/Regina Leite Garcia (Organizadora). São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. Regina Leite Garcia (org.). São Paulo: Cortez, 2001.

_____. MORAIS, Jaqueline F S. **Memoriais e escritas de si**: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo. Experiências e narrativas em educação. 1 ed. Niterói : EDUFF, 2017, v.1, p. 211-231. <http://www.eduff.uff.br/index.php/livros/559-experiencias-e-narrativas-em-educacao> Acesso em 20/01/2019.

BARBERO, Jesús Martín. **A Comunicação na educação**. São Paulo: Cotexto, 2014.

_____. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 18, p. 51-61, sep. 2000. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. in FILÉ, Walter(org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FILÉ, Valter (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Para pensarmos a comunicação** – 2002 http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/para_pensarmos_a_comunicacao.pdf Acessado em 10/01/2019.

_____. **Práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual em pequenos grupos**. https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2003/pratica_comunicacionais.pdf Acessado em 11/01/2019.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

GARCIA, Regina Leite. ALVES, Nilda (orgs.) O sentido da escola. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

_____. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a práticas. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

CRIANÇAS E INFÂNCIAS NAS OBRAS LITERÁRIAS PREMIADAS PELA FNLIJ NA CATEGORIA CRIANÇA PRODUÇÃO 2015-2017

Patrícia Corsino
UFRJ
corsinopat@gmail.com

Resumo: A literatura infantil brasileira, além de uma extensa produção editorial, tem produzido obras de destaque nacional e internacional por sua criatividade, inovação e qualidade estética. Isso se expressa com a presença significativa de autores brasileiros em feiras de literatura infanto-juvenil internacionais, tradução de suas obras em diferentes idiomas e, ainda, com o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o mais importante no campo da literatura infantil internacional, conferido a três autores brasileiros. A produção editorial há mais de cinquenta tem a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil- FNLIJ, a seção brasileira do International Board on Books for Young People - IBBY, como instituição que visa promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens. Uma de suas atividades é a avaliação anual dos títulos publicados, atribuindo o selo de obra altamente recomendável e premiando obras que se sobressaem em diferentes categorias. Considerando a literatura infantil uma importante produção cultural destinada ao público infantil, indagamos: como as crianças e suas infâncias têm sido abordadas nas obras premiadas pela FNLIJ na categoria “criança”, nos últimos três anos? Que indagações estas produções artísticas, consideradas de qualidade, trazem para se pensar as crianças hoje?

Esta apresentação tem como objetivo analisar concepções de infância que atravessam as seis obras premiadas, pela FNLIJ, na categoria criança, publicadas em 2015, 2016 e 2017. Tem como principal referencial teórico os estudos de linguagem e literatura de Bakhtin e Voloshínov e os estudos da infância de Benjamin, Sarmiento e Castro. Partindo do pressuposto de Bakhtin/Voloshínov [1926] de que a forma de um enunciado artístico é a expressão direta de avaliações sociais e que cada expressão selecionada pelo autor é um ato avaliativo orientado em duas direções: do ouvinte/leitor e do herói/tema abordado, as obras foram analisadas a partir das categorias: i) construção da linguagem literária - a dimensão estética da língua, o quanto o texto produz, inova, inventa no seu tempo em relação à linguagem cotidiana e à tradição literária; ii) abordagem temática- a maneira complexa, dialógica, provocadora e aberta com que o tema é tratado no texto, os pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor; iii) ilustração – a dimensão estética das imagens e o diálogo que se estabelecem entre o texto verbal e o visual visto na sua dimensão polifônica e plurissignificativa; e iv) projeto gráfico-editorial- o que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional e os elementos para-textuais. No diálogo entre estas categorias foi possível inferir sobre o leitor presumido. Na articulação entre forma e conteúdo das obras premiadas na categoria criança foram feitas inferências sobre as concepções de infância. As seis obras analisadas são: “Inês”, de Roger Mello (escritor) e Mariana Massarani (ilustradora); “Lá e aqui”, de Carolina Moreyra (escritora) e Odilon Moraes (ilustrador); “A boca da noite: histórias que moram em mim”, de Cristino Wapichana (escritor) e Graça Lima (ilustradora); “A quatro mãos”, de Marilda Castanho; “O Passeio”, de Pablo Lugones (escritor) e Alexandre Rampazo (ilustrador); e “Rosa”, de Odilon Moraes.

Com exceção de “Rosa” todas as outras obras apresentam personagens crianças que vivem situações complexas. “Inês” conta a triste história do amor impossível de Inês de Castro e Don Pedro, rei de Portugal. O narrador é uma das filhas do casal, Beatriz, criança que vai revelar os fatos históricos e também se indagar sobre o ocorrido. Ela conduz a narrativa como quem vê e sente as impossibilidades da mãe que se torna rainha depois de morta. “Lá e aqui”, o narrador é também uma criança que relata, poeticamente, a separação dos pais, trazendo a

casa que “afogou” e que virou duas. Mas, após a tempestade, as coisas se ajeitaram e, sendo lá ou aqui, sempre está em casa. “A boca da noite” é uma história narrada e vivida por um menino indígena, que transgride as regras da aldeia e vai ver o sol se pôr no rio. Ele é repreendido, sonha com a boca enorme da noite engolindo tudo, mas, no dia seguinte, não satisfeito com a explicação de seu pai, vai em busca da boca da noite, mostrando sua determinação e coragem. “A quatro mãos” e “O Passeio” tratam de relações entre crianças e pais, o crescimento da criança vai se dando ao longo de ambas as narrativas, que versam sobre o afeto. No primeiro, com a metáfora das mãos e, no segundo, com a do passeio de bicicleta. “Rosa” trata da busca de um homem pelo pai com quem não conviveu e que espera ainda encontrá-lo na “terceira margem do rio”. Todas as seis obras falam à criança que permanece em nós. O endereçamento não se reduz a uma faixa etária. Todas as obras abordam situações de vida, de forma sensível e poética seja por palavras, seja por imagens, mas não poupam os leitores das tristezas, das ausências, das saudades. Textos e ilustração dialogam de forma surpreendente. Em “Rosa”, por exemplo, o texto verbal e o visual caminham em direções diferentes e só vão se encontrar no final da história. Os traços são de um esboço ou de um rascunho em traços riscados de grafite. As cores são variações sobre o marrom e o bege da aquarela em contraste com o preto do grafite, só a rosa no final da história é vermelha. Uma estética visual incomum e que foge dos estereótipos de um infantil que significa redução. As obras premiadas evidenciam a presença de uma criança competente, independente e sensível como personagem e supõem um leitor também capaz de pensar, sentir, indagar, se ver, ver o outro. Todas elas fogem da ideia de simplificação seja tratando de uma infância vivida na aldeia ou na cidade, seja numa infância de outros tempos.

Palavras-chave: Literatura Infantil Contemporânea; Livros Premiados pela FNLIJ

Referências:

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Sobre Arte, Técnica Linguagem e Política. Lisboa: Antropos, 1992, p177-196
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 6a edição, 1993a.
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas II: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 3a edição, 1993b.
- CASTRO, Lucia Rabello. **O Futuro da Infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras-Faperj, 2013, p.37-84.
- SARMENTO Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n 1, p.31-49, jan/abr 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, 4 | 2008, p.91-113.
- SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica [1923]. In: VOLOCHÍNOV, V A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro 7 João, 2013.

AS CRIANÇAS DE TERREIROS E SUAS EXPERIÊNCIAS NA INFÂNCIA

João Victor Gonçalves Ferreira
Mestrando em Educação no PROPED-UERJ
jvferreira07@gmail.com

Resumo: No instante em que as redes sociais foram tomadas por um debate sobre a participação de crianças no cotidiano dos terreiros, espaços religiosos de prática das religiões Umbanda e Candomblé, diversos discursos foram (re)construídos sobre as práticas desses indivíduos que ocorrem nesses *espaçostempos*, seguidas por uma série de discussões que giravam em torno de serem espaços “não indicados” para atuação de crianças. Movidas por essas discussões, surgem questões de cunho teórico sobre como se dão essas relações e porque são encaradas como tensões na sociedade. O presente artigo é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre educação de crianças em terreiros e se direciona a uma reflexão sobre duas questões: a primeira, uma reflexão de como se configura a infância dentro desses espaços religiosos e se existe por parte desses indivíduos praticantes alguma percepção que se assemelhe a discussão de que são espaços não indicados para crianças. Já a segunda questão, mais direcionada, objetiva analisar as relações conflituosas das crianças de terreiro, que partilham dessa que chamamos aqui de *infância de terreiro* nos outros *espaçostempos* que ocupam nos seus cotidianos.

Caputo (2012) aponta que as crianças que estão inseridas nas religiões de matriz africana possuem uma atuação significativa na organização e nas práticas religiosas como um todo. Essa atuação se dá pela lógica hierárquica característica dessas religiões. Diferentemente de outros espaços, onde a idade civil é fundamental para determinar os papéis ocupados nas relações sociais, a disposição social dos terreiros se dá pelo tempo iniciático, momento de entrada efetiva na religião. Um indivíduo é considerado mais velho se, dentro dos preceitos e dogmas religiosos, ter sido iniciado antes dos outros e/ou ocupar um cargo superior dentro das indicações religiosas. Não interessando, portanto, a idade civil. Essa realidade dos cotidianos de terreiros é uma condição de significativo contraste quando pensamos a situação dessas crianças fora dos segmentos religiosos. Esse é o primeiro ponto sendo debatido. Não existe, para Umbanda e Candomblé, um impedimento a participação de crianças nos rituais e práticas. Toda a percepção de que seria imprópria a presença de crianças nesses *espaçostempos* é infundada sob a ótica dos fundamentos religiosos. Por outro lado, essa visão da infância não é difundida da mesma forma fora dos limites físicos dos terreiros.

Quando Sarmiento (2005) nos apresenta uma visão hegemônica que vem sendo enfrentada pela sociologia da infância de percepções das crianças enquanto indivíduos submissos, em formação, construção e que são também percebidos por determinados grupos sob o grande paradigma de “não-cidadãos” (TÓMAS, 2014), temos uma configuração clara de crianças que não são entendidas como partes de uma categoria geracional capaz de dialogar, construir e atuar como sujeitos sociais plenos e ativos. Para muitas pessoas, a infância é só uma etapa de preparação para o mundo adulto e, principalmente, para seguir a ordem adultocentrada de ações. Essa lógica é rompida nos terreiros por todo papel hierárquico ocupado pelas crianças. Ainda que em determinados momentos elas recebam autonomia e flexibilização dos “compromissos”, é aceito que o brincar e a liberdade delas são parte das suas intervenções espaciais e devem ser, por isso, respeitadas. Toda a duração da infância, falo isso enquanto um interlocutor que, seguindo a proposta dos estudos nos/dos/com os cotidianos apresentados por Alves (2001), me legítimo por estar imerso nesse cotidiano e ter vivenciado a infância dentro desse espaço, é permeado pela liberdade de brincar, circular e reordenar espaços e práticas, sempre percebido como sujeito ativo, dotado de capacidade reflexiva e de transformação.

O segundo ponto que deve ser debatido é sobre a infância dessas crianças em outros *espaçostempos* cotidianos. As religiões de matriz afrobrasileira são, historicamente, marginalizadas em processos de desvalorização e desrespeito. Todo o preconceito exercido sobre seus praticantes acaba sendo ainda mais intenso sobre as crianças, mais uma vez vistas como aquelas que não podem ter suas escolhas e são forçadas a estar nesses espaços indevidos. Caputo aponta uma série de preconceitos e estigmatizações sofridas por essas crianças por exemplo na escola, que dentro de uma concepção formativa seria o espaço mais universal (BARBOSA DE OLIVEIRA, 2007), entendendo que pela legislação todas as crianças devem frequentá-la (obrigatoriedade/direito a educação) e, sua construção, partiria de um espaço plural e multicultural. O desafio, porém, é relacioná-los a partir da ciência de que os conteúdos hegemônicos não são articulados sob essa ótica multicultural, sendo significados por toda uma lógica hierarquizadora que historicamente menosprezou e subjulgou saberes e a religiosidade de origens africanas. Quase não percebemos a *afrocentricidade* necessária aos currículos defendida por (SANTOS JR, 2010) já que nos currículos de história, Geografia, Artes etc continuamos a perceber culturas, produções e história africana encaradas no que o autor chamou de margem da experiência eurocêntrica.

Por fim, ainda que essa seja uma pesquisa em estágio inicial, é importante destacar a proposta de metodologia usada. Além da discussão bibliográfica, estão sendo realizados campos em terreiros de Umbanda e Candomblé, onde a observação é complementada por entrevistas com as crianças. Percebemos que não é possível realizar essa pesquisa sem que a todo instante seja proposta a discussão com os nossos interlocutores. Essa metodologia se baseia em Caputo (2018), quando apresenta a metodologia das pesquisas com crianças de terreiros do grupo de pesquisa *kékeré*, partindo dos princípios de: Ouvir, olhar/observar e aprender com a criança. São também muito relevantes as fotografias realizadas nesses espaços. A produção de imagem não pode ser encarada simplesmente como um complemento ao trabalho etnográfico. Na realidade, os registros imagéticos são um mecanismo importante de comunicação e percepção dos *espaçostempos* visitados e dos indivíduos que atuam e produzem esses espaços.

Palavras-chave: Infância; Terreiros; Espaçostempos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.

CAPUTO, S. G. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé.

CAPUTO, S.G. Reparar miúdo, narrar kékeré: Notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. Revista Teias v.19, n53. 2018.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

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

CORRÊA, A. M. “Não acredito em Deuses que não saibam dançar”: a festa do Candomblé, território encarnador da cultura. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). Geografia cultural: uma antologia, volume II. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013: Pgs. 203-218

BARBOSA DE OLIVEIRA, I. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Educação & Sociedade, v. 28, n. 98, 2007.

SANTOS JR, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 03, n.11, nov.2010.

Tomás, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. Interações, 10 (32), 129-144, 2014.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA CONSTRUÇÃO DO OLHAR EMANCIPADO DAS INFÂNCIAS

Ana Cristina Luiza Souza
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
anacris.lus@gmail.com

Resumo: A predominância da imagem na contemporaneidade – sobretudo aquelas advindas das mídias digitais – tornou-se uma referência cara aos educadores principalmente àqueles que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, frente às demandas de novas práticas pedagógicas direcionadas a emancipação do olhar das crianças. Vivemos diante de fluxos 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. 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. Não se trata de uma teoria de demonização das imagens, pois elas são resultados do modo de vida da modernidade, contudo preocupa-nos os desajustes nos modos de ver e sentir das crianças mediadas por determinadas imagens. Entendemos que a escola possui um papel importante que é descortinar as práticas arbitrárias do ver dirigidas às crianças e que o ensino de artes visuais é fundamental para construção de um olhar emancipado nas infâncias. Nessa perspectiva propomos um breve estudo de cunho bibliográfico fomentado por reflexões de teóricos que discutem a temática proposta, com objetivo de discutir três questões importantes: como se processam as formas arbitrárias do olhar e ver nas infâncias, as ameaças do empobrecimento das experiências e as contribuições do ensino de artes visuais para construção de um olhar emancipado. As questões relacionadas às infâncias nesse trabalho serão mediadas pelas contribuições de Kuhlmann Júnior (2004) e Sarmento (2004; 2005) que consideram a criança como sujeito ativo, que pensa, reflete, e tem experiências estéticas com o mundo tão importantes quanto a dos adultos. Para discutir a primeira questão contamos com Haroche (2008) e Matos (2013) e demais autores que discutem a sociedade marcada pelo consumo e as práticas arbitrárias que ocorrem quando diminuem a capacidade do sujeito de fazer escolhas e recusas. Nesse sentido trazemos essa discussão para o contexto das infâncias dos anos iniciais do ensino fundamental a fim de compreender como essas arbitrariedades se processam no cotidiano dessas crianças inclusive na escola. As consequências são nefastas, pois provocam desajustes nos modos de ver e sentir das crianças, suprimindo à singularidade, a liberdade e autonomia. Sobre a segunda questão buscamos principalmente em Walter Benjamin (1994) num diálogo com outros autores a compreensão de empobrecimento da experiência. O autor 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. Para 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, que de acordo com a autora afastam da compreensão impedindo o espectador de pensar, e fazer distinções. 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. Para discutir a última temática buscamos em Rancière (2012) - para quem 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- num diálogo com pesquisadores em arte/educação Barbosa (2010,1998), Pimentel (2012), Cunha (2010) e outros que coadunam sobre a apropriação e transformação das imagens na busca por ressignificação daquilo que já conhecemos veiculadas pela mídia, reivindicando um ensino de artes visuais que privilegie a emancipação e o desenvolvimento sensível-pensante da criança considerando o desenvolvimento de um olhar crítico diante das visualidades do cotidiano. Para esses autores 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. Destarte, A escola possui um papel importante que é descortinar as práticas arbitrárias do ver dirigidas às crianças. 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”. 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. 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. Concluiu-se que nenhum olhar esgota uma imagem, porque há sempre outras hipóteses por propor, outras conexões por estabelecer, outras histórias por contar. O ensino de artes visuais não corrige o olhar das crianças, mas o amplia, aprofunda, inquieta, e o torna ativo e recupere o espanto perdido pelo fluxo sensorial contínuo provocado pela velocidade dos fluxos das visualidades cotidianas.

Palavras-Chave: Infâncias; Emancipação do Olhar; Ensino de Artes Visuais

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. 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

HAROCHE, Claudine. **Condição do Sensível**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Tecnologias Contemporâneas e o Ensino de Arte**. In: BARBOSA, A.M. (org) **Inquietações e Mudanças no ensino de Arte**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

OS FILHOS ABANDONADOS DA PÁTRIA QUE OS PARIU: ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE SAMBA BEIJA-FLOR DE NILÓPOLIS

Silvia Vitória Motta Ferreira
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
silviavmotta@gmail.com

Resumo: A pesquisa “*Os Filhos Abandonados da Pátria Que Os Pariu: Atuação das Crianças na escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis*” me surgiu após ouvir o samba enredo dessa mesma escola no ano de 2018, chamado “Monstro É Aquele Que Não Sabe Amar (Os Filhos Abandonados da Pátria Que Os Pariu)”, no qual nós, brasileiros, somos comparados ao monstro Frankenstein que foi abandonado e renegado pelo próprio pai. Juntamente com essa analogia, em um único trecho, ao final do samba somos colocados frente a frente com “um menino”, que apesar de todas a intolerância e “desprezo do próprio criador” conquista a glória. Ao analisar somente esse trecho já podemos ter uma visão de infância que ao longo do samba é atribuído à nós brasileiros e também ao monstro Frankenstein. Uma infância que é igualmente abandonada pelo Estado e a família, mas que no samba tem seu acalanto, sente alegria e euforia ao ser representada e sentir que naquele momento a sua dor se torna a forma de resistir na melodia do enredo. Foi frente a esse samba enredo que me questionei se essa visão de infância é uma realidade vividas pelas crianças dentro do barracão. É importante ressaltar que diferente da maioria das escola que desfilam no grupo especial, a escola Beija-Flor de Nilópolis não possui uma escola mirim do samba, nesse caso, crianças e adultos desfilam e trabalham juntos seguindo as regras de participação definidas pela Liga das Escolas de Samba (LIESA) e pelo Conselho Tutelar. Diante dessa questões me surgiram algumas hipótese e questionamentos que vêm me auxiliando a construir essa pesquisa: como as crianças definem sua própria participação na escola? Participar de uma escola de samba interfere na vida delas? As crianças tomam decisões na escola? Elas interferem nas escolhas do desfile para o Carnaval? A partir desses questionamentos pretendo responder a pergunta base da minha pesquisa: Qual o modo de atuação das crianças como integrantes na escola de samba Beija-flor de Nilópolis? Para responder essa pergunta eu me propus a pesquisar a história do surgimento das escolas de Samba no estado do Rio de Janeiro, trazendo também em particular sobre a Escola Beija-flor de Nilópolis. Também quero entender como surgiu o desfile do Carnaval na Sapucaí, qual contexto social e histórico do Carnaval em comparação à história das escolas de samba e como é nos dias atuais. Entendo ser importante compreender os contextos de surgimento dos defiles e das escolas de samba avaliar e conhecer a história da Beija-flor e sua importância para a comunidade de Nilópolis.

Além disso, o estudo da participação das crianças engloba as questões dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, a atuação dos mesmos dentro de espaços e instituições públicas e privadas, além de analisar o quão as crianças interferem na cultura e são influenciadas por ela. Assim procurarei entender qual o grau de autonomia as crianças têm na sociedade atual e se isso varia de uma classe social a outra e de uma faixa etária para outra. O objetivo é traçar uma relação entre atuação das crianças na escola de Samba Beija-flor e como a escola as acolheu em seu espaço. Para construção desse estudo me baseei no livro produzido pelo Centro Cultural Cartola “Dossiê do samba” (2017) que conta a história da formação do samba no Rio de Janeiro, com o partido alto, o maxixe e o samba de improviso. Também irei abarcar a influência dos terreiros de candomblé no início das escolas de samba, determinando assim bases de formação das escolas até os tempos atuais. Considero ser esse um aspecto importante para saber como funcionam esses espaços e quais campos a criança atua ou não. Na história da Beija-flor de Nilópolis usei o *site* da própria escola que tem muito da produção e da linha temporal da escola e como é a sua integração com a comunidade local. Ainda como

embasamento teórico, faz parte do meu estudo as obras de de Manuel Jacinto Sarmiento “As crianças: contextos e identidades” (1997), “Os mundos sociais e culturais da infância” (2000) e “Os ofícios da Criança” (2000). Nesses trabalhos o autor analisa a concepção da formação da visão que o adulto tem do que é criança é do que é próprio para ela, o texto usa como base órgãos e leis que defendem e definem os direitos das crianças. Nos outros estudos dele, trata do comportamento das crianças frente às questões sociais que entram em conflito com o que a sociedade adultocêntrica, definindo sobre o que é a infância. Este autor usa exemplos de crianças que vivem em país de guerra e a sua relação com os brinquedos e o brincar, assim também começamos a relacionar a criança e seu relacionamento com a cultura local onde ela vive e com quem ela vive. Ainda trabalhando esse conceito de criança e o cultura usarei o livro organizado pela professora Lúcia Rabello Castro “Crianças e jovens na construção da cultura” (2001) -

Essa é uma pesquisa de conclusão de curso de cunho qualitativo e teórica-empírica que ainda está se iniciando, portanto as conclusões ainda estão sendo construída. Sigo por um caminho com base metodológica de conversa informal e observação das crianças que atuam na Escola de Samba Beija-flor de Nilópolis. Acredito que com esse trabalho possa contribuir para a percepção mais ampla da integração das crianças para além do espaço familiar e escolar, principalmente instituições que no contexto geral não são associadas à infância e que com isso possamos sair de uma visão genérica da vivência das mesmas, não só entre elas, mas com a integração com adultos de maneira que ambos seja atuantes de seus espaço, por isso a escolha de uma escola de samba e não uma escola mirim.

Palavras-chave : Samba; Criança; Cultura

CONSUMO, CORPORAÇÕES E SEUS IMPACTOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DA CRIANÇA

Igor Paulo de Souza
UFF
a.igorsouz@gmail.com

Patrícia Ariel Melo da Silva
UFF

Suelen Libardi Oliveira Sirqueira
UFF

Resumo: Este trabalho fundamenta-se, entre outros, no enquadre da Rede de Significações e tem como objetivo o procedimento à algumas considerações e ponderações sobre o papel da grande mídia na construção das representações sobre e para a infância na contemporaneidade. É incluída, ainda, uma reflexão acerca dos modos como nossas próprias existências dialogam constantemente com tais mídias, importantes agentes de sugestões sociais no mundo contemporâneo. Um exemplo é a transformação, no imaginário popular e, arriscamos dizer, no âmbito pedagógico, do brinquedo Lego como um instrumento essencial e quase que “mágico” para o pleno desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas, cuja venda foi impulsionada a partir das pesquisas do matemático e educador Seymour Papert, durante os anos 80, no conceituado Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Utilizando um conjunto de ideias como ferramentas analíticas, apresentamos uma perspectiva acerca do modo como essas mídias e corporações afetam o desenvolvimento da criança de maneira bem marcada, influenciando a internalização de determinadas lógicas a partir das sugestões simbólicas apresentadas na forma de brinquedos, filmes, desenhos ou até, mais recentemente, com o crescimento da cultura dos *youtubers* com conteúdo infanto-juvenil.

A ideia da “Rede” de significações utilizada como uma das bases para a análise é de Rosetti-Ferreira et.al.(2001). Na perspectiva, trabalha-se a subjetividade enquanto uma “malha” de elementos semióticos inter-relacionados dialeticamente. A metáfora de rede é utilizada para tentar tratar das diferentes e múltiplas interconexões e, principalmente, da complexidade que se dá nesse sistema processual. Situada em um contexto de pesquisas que focalizam o processo de construção de significados e sentidos, mais precisamente, o ato de significar, é a partir rede que, no meio social, são proporcionadas sugestões que operam dentro de um raio de escolha e seleção pelos indivíduo. Sinteticamente falando, é dentro de uma delimitação sócio-histórica que são selecionados, subjetivados e internalizados formas de pensar, de agir e de se portar. Desse modo, o objeto de estudo (o desenvolvimento humano) só se faz possível graças às relações com as quais ele se articula, ou seja, as pessoas são essencialmente imersas, são constituídas e submetidas aos contextos nas quais estão inseridas mas ao mesmo tempo dinamicamente os constituem num dialogismo incessante. Além disso, há uma proposta metodológica de se utilizar esses elementos simbólicos como ferramentas para traçar possíveis origens de determinados comportamentos, fazendo uma análise do meio no qual determinado indivíduo está inserido e observando os possíveis “caminhos” representativos que poderiam ter sido feitos na internalização de dado comportamento/lógica operante.

Levantamos, assim, a hipótese de que as ficções como filmes, peças publicitárias e revistas de divulgação científica em estreita relação com grandes corporações como Lego-Group, Warner Bros. Pictures, DC Comics produzem diversos efeitos na subjetividade e, por conseguinte, nas relações interpessoais que se estabelecem a partir e com esses efeitos. Propomos, então, com base na releitura de José Saramago do Mito da Caverna de Platão para

o documentário *Janela da Alma* (JARDIM, 2001), uma articulação com a perspectiva da *RedSig*. De acordo com Saramago, em diálogo com o Mito, a contemporaneidade se caracterizaria primariamente por uma relação enraizada com um mundo de “sombras”, projetado da realidade concreta que, na pretensão de ser real, escapa da materialidade e da concretude da vida, adotando ideais inalcançáveis à realidade física/corpórea (padrões de beleza, cabelo, vestimenta, comportamento). Especificamente, analisamos como a mídia, o mercado e as categorias virtuais de entretenimento e propaganda voltados para o público infantil sustentam um ideal criado e sustentado hegemonicamente por uma lógica de mercado que poderiam suggestionar comportamentos incompatíveis com o desenvolvimento de uma racionalidade cidadã entre as crianças, como a naturalização da violência, da estética de guerra, das segregações e exclusões, perpetuando a hegemonia do convencional, do geral e do universalmente propagado.

Dessa forma, entendemos que a criação de um mercado de consumo voltado especificamente para o público infantil, juntamente com as ferramentas midiáticas, interferem na subjetividade e nas relações sociais das crianças entre si (participando pois das culturas da infância) e com adultos (que, por sua vez, também se relacionam com as crianças e entre si através de imagens da grande mídia corporativa). No contexto do capital globalizado, o valor de produto no imaginário infantil se volta para além do que o uso material do produto carrega em si, entretanto dá-se uma importância clara do que ele simboliza enquanto vetor de posição, *status* e moeda de troca, ou seja, é atribuído ao produto um valor simbólico (RIBES, 2009). Aqui, consideramos importante salientar uma diferença de sentido no uso dos termos “posição” e “status”. Enquanto *posição* é utilizada com um sentido ativo de movimento, ação (para fazer algo) *status* é apresentado como um lugar sistêmico que diz sobre a classe social à qual o indivíduo se encontra inserido. Nessa configuração, um indivíduo que se encontra em determinado *status*, ou classe, se encontra em posição para agir de determinadas maneiras. Como exemplo, temos a boneca de luxo *Bebê Reborn* que custava entre R\$300 e R\$700 na loja virtual *A Bebê Reborn* em maio de 2019. A posse deste brinquedo é um símbolo de alto *status* e, portanto, de poder, nas relações entre meninas, tanto na Educação Infantil, quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, garantindo a elas a posição para se agrupar em determinados círculos sociais, a falar e agir de determinada maneira em relação a criança que não possuem a boneca.

Com esse enquadre realizamos, então, uma análise acerca da maneira como o processo de subjetivação da criança pequena no Brasil é afetado pelas representações sugeridas pela grande mídia corporativa, a partir do enquadre da Rede de Significações e do diálogo com a ideia de Saramago das sombras e dos ícones espelhados na realidade. Com essa fundamentação, fazemos uso de um recorte de classes para uma investigação do modo como as posições de poder proporcionadas pelo aporte aquisitivo afetam os comportamentos de umas crianças sobre as outras e sobre que tipo de ideário é perpetuado a partir das já citadas sugestões midiáticas, que estabelecem as tendências dominantes nessa grande indústria que é mercado voltado ao público infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Cultura; Sociedade

Referência Bibliográfica

JOBIM, Solange/ organização. **EDUCAÇÃO @ pós-modernidade:** ficções científicas & crônicas do cotidiano - Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2003. 173p.

PLATÃO. “O mito da caverna” (adaptação). Em: **A república**. Disponível em: <http://www.holos.org.br/wp-content/uploads/2012/02/o_mito_mito_da_caverna.pdf>. Acesso em: 04 de mai. de 2018.

JARDIM, João (direção); CARVALHO, Walter (co-direção). **Janela da Alma**. Brasil/França. Europa Filmes (2001).

HISTÓRIA DO LEGO. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_Lego> Acesso em: 5 de maio de 2019 às 13:23.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. **Rede de significações** e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. xii, 232p.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 415p.

PEREIRA RIBES, Rita Marisa. **Infância e publicidade**: uma pesquisa-intervenção no contexto escolar. Pelotas: Cadernos de Educação, 2009.

“A Bebê Reborn”. Disponível em: <www.abebereborn.com.br> Acesso em: 08 de maio de 2019 às 17:09.

NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Oliveira da Silva
carolicya@gmail.com
Escola Oga Mitá

Resumo: O presente trabalho é tecido a partir de uma das etapas do projeto Fios, Tramas e Nós, vivido ao longo de 2018, em uma escola particular da zona norte do Rio de Janeiro, com crianças entre 4 a 6 anos. Como professora, pesquisadora e arte educadora, trago narrativas oriundas da pesquisa das linhas e suas materialidades, no contexto escolar. Os registros fotográficos e textuais do campo pesquisado, têm como sujeitos e é de autoria de crianças de uma turma de Educação Infantil, em suas experiências a partir do processo fotográfico. O artigo tem como objetivo tornar visível experiências e aprendizagens que se constituem a partir do olhar sensível e desproposital da infância, tendo como fio condutor a fotografia, as narrativas que emergem de cada imagem e a experiência estética imbricada em todo processo de pesquisa sobre as linhas. O trajetória vivida com as crianças, trata-se de uma convocação aos adultos que pensam o espaço escolar, no sentido de ocuparem o espaço como parceiros no/do processo fotográfico, artístico e estético, ou seja, de ensino aprendizagem e, assim, exprimem o quanto a parceria entre crianças e adultos favorecem a construção de conhecimento numa via de mão dupla. Pois, ao disponibilizar a escuta e o olhar, ao provocar e questionar, atento e interessado nas ações das crianças, promove, também, a ampliação de seu repertório e sua própria formação na experiência docente. Este estudo baseia-se no documento (BRASIL, 2010) que reconhece a criança como sujeito de direito, produzida na e produtora de cultura e, apontam a brincadeira e as interações como eixos e a ética, a estética e a política como princípios do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular, a partir dos direitos de aprendizagem e do campo de experiência intitulado “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017) também estrutura os fundamentos deste trabalho. Busca-se pensar o espaço escolar como contexto potente e amplo de possibilidades estéticas a ser vivido pelas crianças e adultos, que partilham o cotidiano das instituições. As crianças são concebidas como criativas, potentes, transgressoras, que criam e recriam o mundo em que vivem a partir das suas especificidades. Nessa perspectiva, a arte pode contemplar esse caráter transgressor, provocar o debate de ideias, a articulação de diferentes pontos de vista, além de potencializar processos criativos e autorais do pensar das crianças (OSTETTO, 2011) Como referencial teórico-metodológico, além dos autores citados anteriormente, Marin Viadel e Roldán (2012) ampliam nosso olhar para a fotografia como imagens que constroem argumentos, apresentam e discutem hipóteses e sustentam visualmente o desenvolvimento conceitual de uma investigação. E os estudos de Olga Egas (2015) fazem coro a eles quando fundamentam a Metodologia Artística de Pesquisa Baseada na Fotografia, como possibilidade de construção de um pensamento visual. LOPES (1998) abre espaço para exploração do conhecimento construído nas imagens e pelas imagens, assim como para uma reflexão teórica e para linguagem escrita, relacionando a fotografia com palavras, ditos e não ditos, visível e o invisível, deslocada da neutralidade. A ação criativa e autoral das crianças com a câmera do celular em mãos, sobre objetos e materiais, constitui inúmeras narrativas pautada na simplicidade dos caminhos e processos percorridos por elas e, possibilitaram momentos reflexivos em grupo e individualmente. Fato que nos faz pensar sobre o papel da criação e criatividade das crianças na relação com ato de fotografar, de olhar os espaços em busca de linhas como uma materialidade específica e elencada pelo grupo como campo de pesquisa. Cada narrativa, repleta de detalhes e formas distintas, permite expressar em palavras o que se vê e, ancoradas na perspectiva de despropósitos conferida à infância, revelam a complexidade e as particularidades de cada uma delas em seu pensar, agir

e expressar-se. Manoel de Barros, em seu “livro sobre o nada” (p.75) faz coro ao processo criativo infantil quando diz “A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” Nesse sentido, o presente trabalho se propõe revelar o processo de sensibilização do olhar, as linhas em suas diversas visualidades capturadas pelas crianças através das fotografias, as narrativas que cada uma delas suscitaram individualmente e no coletivo. Vale ressaltar que algumas questões permearam nossa pesquisa via fotografia e, pensar sobre elas, nos inspirar a propor experiências estéticas e refletir com e a partir delas com as crianças. Sendo assim: O que as crianças sabem sobre fotografia? Que experiências estéticas podemos viver a partir da fotografia? Como se dá o processo de sensibilização do olhar com crianças? Fotografias são ou provocam narrativas? Que aprendizagens estão imbricadas em um processo fotográfico? Ao longo do texto essas questões serão tratadas com zelo. Essas experiências contribuíram para a produção de um cotidiano muito mais rico e significativo com relação a filtragem de imagens e foco de pesquisa e, assim, seguimos ampliando a disponibilidade das crianças para o novo. A fruição e entrega expressas nos momentos de fotografar, ou seja, de criação, construção individual e até mesmo coletiva, são consequências dessa Metodologia Artística de Pesquisa. Observamos que esse processo produziu conhecimentos e apropriações, com relação ao uso da câmera fotográfica e suas particularidades operacionais. Nesse sentido, uso da fotografia como modo de pesquisar sobre as linhas, permitiu revelar o trajeto e as peculiaridades do olhar de cada fotógrafo e, as escolhas feitas pelos olhos da infância, são, indiscutivelmente, um modo de transver o mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Metodologia Artística de Pesquisa baseada em Fotografia; Arte

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOPES, Ana E. **Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial** In: Infância e Produção Cultural ed.Campinas : Papirus editora, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.
- MARIN-VADEL, Ricardo. RÓLDAN, Joaquin. **Metodologias Artísticas de Investigación em Educación. Málaga**, Espanha: Ediciones Aljibe, 2012.
- EGAS, Olga M. B. **Metodologia Artística de Pesquisa Baseada em Fotografia: A potência das Imagens Fotográficas na Pesquisa em Educação**. Santa Maria, RS, 2015.
- OSTETTO, Luciana E. **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>>. 2011.

TEXTOS LITERÁRIOS E EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA NO COTIDIANO: QUESTÕES PARA PENSAR AS INFÂNCIAS NA ATUALIDADE

Alessandra da Costa Abreu/doutoranda
UERJ
alessandra.abreu@oi.com.br

Resumo: No cotidiano escolar há inúmeros saberes silenciados, amordaçados, há outros tantos que criam escapes, driblam, aplicam golpes (CERTEAU, 1990), e assim demarcam seus espaços sorrateiramente. Por acreditar que precisamos praticar uma escuta sensível (BARBIER, 1992) a esses acontecimentos é que surgiu esta investigação que tem por objetivo: investigar os sentidos produzidos por crianças na produção de vídeos no YouTube. Sob a perspectiva dialógica e alteritária de produção de conhecimento de Mikhail Bakhtin, a pesquisa em questão vem se constituindo a partir das rodas de conversas com estudantes de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, em diálogo com os canais do YouTube. Através do diálogo com as crianças, parto do entendimento de que a sala de aula é um espaço privilegiado de pesquisa, o que potencializa as nossas ações como professora e o nosso “fazer pensado”. Ness sentido, corroboro com Esteban e Zaccur (2000) que afirmam que não há supremacia da prática sobre a teoria e vice-versa. A centralidade de todo o processo de formação está no questionamento e isso nos provoca a pensar sobre a concepção de professora pesquisadora. Acredito que o contato com a literatura potencializa por sua vez o contato com o texto escrito, com a interpretação e provoca novos desafios, ampliando as possibilidades de aprendizado e despertando um percurso autoral para todos os envolvidos (professores e crianças). As falas, os questionamentos e as produções escritas corporificam a pesquisa e proporcionam novas possibilidades metodológicas: um processo de investigação partilhado que encontra nas formulações de René Barbier(1999) e Michel de Certeau(2001), elementos de conexão que tem permitido construir o referencial teórico de investigação a partir da articulação entre pesquisa e formação. A partir desta análise interessada sobre esse fenômeno, venho com a ajuda de Bakhtin identificando que assim como outras práticas da internet este conteúdo, vinculado à mídia digital não se trata de uma única autoria, mas de uma autoria coletiva, em que a palavra não permanece ao falante unicamente, mas também ao ouvinte está presente de algum modo, assim como em todas as vozes que antecederam aquele ato de fala. Jobim e Souza, há mais de uma década – especificamente em 2007 – convidava a “olhar mais devagar” para o efeito das imagens técnicas no nosso cotidiano e estudar como as relações com as imagens estavam presentes nas práticas. Para exemplificar esse movimento que estava ocorrendo no período, esta pesquisadora citou no seu texto: “Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas”, práticas que estavam se tornando comuns naquele período: as filmagens dos acontecimentos do dia a dia, ou seja, casamentos, aniversários, partos, churrascos, acidentes e tudo que representava experiência significativa para o sujeito. Com o surgimento do YouTube, esses vídeos que serviam para compartilhar a experiência com a família e os amigos mais próximos viraram documento público, que, após divulgado na rede, pode oferecer a oportunidade de qualquer pessoa acessar e se interessar pelo conteúdo exibido. Vídeos feitos com a câmera do celular, com ou sem planejamento, *viralizam* na rede, com milhões de visualizações. Atualmente, o YouTube parece representar um espaço de publicidade, debate sobre questões pertinentes com a sociedade de forma geral e, algumas vezes, espaço para denúncia ou simplesmente lugar de pura diversão, ou seja, podemos encontrar de tudo; por isso, “não há como escapar desse olhar máquina que se ressignifica nossa presença no mundo, criando comportamentos e experiências subjetivas inteiramente novas” (JOBIM; SOUZA, 2007, p. 78). Com base nessas novas relações com as imagens,

passamos a viver o mundo em função delas. Um depoimento, uma opinião, um evento, um desliz no trânsito, ou seja, qualquer acontecimento que antes era experiência apenas para quem vivenciou o fato hoje pode ser capturado pelo celular de um sujeito interessado em publicar esse conteúdo na rede. Para Jobim e Souza, essa explosão de imagens pode contribuir para dificultar o funcionamento pleno de nossa capacidade de decifrar as cenas que se apresentam na forma de imagens como significados construídos, porque podemos tomar aquela experiência como verdade absoluta, sem atentar para o caráter crítico daquela informação. De acordo com esta professora pesquisadora, uma imagem técnica sempre esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem; daí a importância de buscar decifrá-los. Assim, o virtual passou a ser entendido como espaço de experimentação da própria realidade, como lugar de transformação e de desestabilizações, com efeito no comportamento das pessoas (LÉVY, 1999). Nesse sentido, pesquisar tais experiências no espaço do YouTube vem contribuindo para a pesquisa em Ciências Humanas, por problematizar questões e pensar a imagem técnica como “instrumento mediador e revelador das intensas experiências culturais e subjetivas na atualidade”. Como Jobim e Souza (2007, p. 78) afirma, “as práticas de pesquisa precisam ser condizentes com a experiência do sujeito contemporâneo de ver e ser visto” graças à mediação desses instrumentos técnicos; para tanto, os conceitos fundamentais de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin contribuem para pensar as questões éticas e metodológicas relativas à publicação e autoria no YouTube. Embora Bakhtin tenha dedicado grande parte da sua obra à análise de textos literários, suas reflexões no campo da criação estética permitem expandir suas considerações teóricas e metodológicas a enunciados que escapam da forma oral e escrita. Permitem analisar as imagens técnicas como enunciados que carregam sentidos e abrem novos formatos éticos e metodológicos e lançam novos desafios epistemológicos para as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas. Marcelino e Santos (2015) defendem que a criação e a publicação de vídeos tornaram-se elemento importante da cultura contemporânea; por isso a necessidade da compreensão de questões relacionadas à reconfiguração dessas tecnologias. Como são produtos de coletividades, não é possível utilizá-los sem interpretá-los, pois são os usos que fazemos deles e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 2014) que podem modificar o modo de refletir e agir no mundo. Levando em consideração que existe hoje uma discreta produção acadêmica que discute a produção literária em espaços não escolares e, como aponta Rojo, são necessárias pesquisas que potencializem o diálogo multicultural da cultura de massa, trazendo para a discussão não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares “para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (2009, p. 12), desde que elas possam ser interpretadas como práticas de resistência ou táticas (CERTEAU, 2014). Nesse sentido, mais do que respostas essa investigação vem trazendo novas perguntas: Quais seriam as repercussões dos canais de resenhas literárias entre as crianças das classes populares? Que modos de leitura estão presentes nos canais de resenhas literárias no YouTube? Qual o papel mediador dos canais das resenhas literárias publicadas no YouTube na formação do leitor? Dessa forma, o debate sobre como a literatura vem sendo encarada pelas crianças dentro e fora da escola nos convida à reflexão sobre a desconfortável relação de estranhamento que tem se colocado entre professores e alunos na complexidade do cotidiano, alertando para a necessidade de se debruçar sobre este fenômeno e entendendo que essas aproximações podem se constituir espaços estéticos reveladores de significados produzidos por crianças e jovens em suas relações com o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Autoria; YouTube

MAPAS MENTAIS E AS MENSAGENS TRANSMITIDAS ATRAVÉS DAS SÉRIES ANIMADAS

Marcus Vinícius Coutinho Parreiras
CEFET/RJ
mvparreirasengenharia@gmail.com

José André Villas Bôas Mello
CEFET/RJ
joseavbm@yahoo.com.br

Bauer de Oliveira Bernardes
CEFET/RJ
bauerbernardes@gmail.com

Resumo: Brougère (2000) afirma que a televisão modifica e interfere significativamente no desenvolvimento de uma criança, o conteúdo transmitido se confunde e constrói uma realidade que compõe uma cultura adaptada. De acordo com o autor, um herói de um desenho animado é o bastante para as crianças estabelecerem comportamentos e entrarem de forma igualitária em uma brincadeira. Segundo Fischer (2002), muito da subjetividade das crianças é motivada pelos desenhos animados. Wells (2008) alega que o desenho animado é uma mídia inofensiva, apenas entretenimento para crianças.

Um desenho animado é um filme composto de ilustrações, desenhos ou pinturas sequenciais – que dão a ideia de animação ou movimento – produzido para exibição em cinemas ou na televisão. É necessário entender que essas representações animadas não são apenas a junção de símbolos despropositada, mas sim a saída da posição de observador da imagem para ator da atividade lúdica, consequente de uma impregnação cultural (BROUGÈRE, 2000).

A seleção de conteúdo televisivo direcionado às crianças é composto na maioria dos casos por desenhos animados que tem um papel relevante no processo de construção do imaginário infantil. Conforme Ponte (1998, p.23) “mais do que motivar formas de pensar, as mídias motivam, sobretudo aquilo em que se pensa, pela seleção que fazem de seus temas e conteúdos”. Para Silva (2008), “o conhecimento não é concebido, ele é desenvolvido gradualmente por meio de ações”. De acordo com Silva (2004), ainda, existem dois níveis de desenvolvimento infantis acentuados por Vygotsky: um potencial, que retrata a capacidade de aprender com o outro; e um real, que refere-se à autonomia da criança, pois vem de algo que já foi gerado ou contraído das suas experiências.

Apesar da importância da televisão como um meio socializador e formador de opinião pública, observa-se, no Brasil, uma lacuna nas investigações que contextualizam a relação desse meio com o público infanto juvenil no que tange à análise da programação e ao impacto de seus conteúdos no comportamento e no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Tendo como base que a análise de conteúdo através de mapas mentais possa auxiliar na identificação de estereótipos, este estudo objetiva verificar conteúdo e tendências de transmissão em desenhos animados que foram recordistas de audiência entre as gerações Y e Z, com o propósito de aferir uma possível coadunação entre estas mensagens e seus efeitos para o sucesso da série e formação dos expectadores.

O recurso utilizado para a compreensão desta atividade de aprendizagem foram os Mapas Mentais, uma ferramenta diagramática que permite uma interação não-linear com o objeto de estudo. Para Kress (2000), não é mais possível entender a linguagem e seus usos sem entender o efeito dos diferentes modos de comunicação que estão copresentes em qualquer texto.

Contribuições acadêmicas feitas por pesquisadores nacionais, buscando compreender a preferência de crianças e adolescentes face aos conteúdos presentes na programação televisiva, constataram que os gêneros de maior êxito são filmes, telenovelas, programas de humor e desenhos animados (Camurra, Teruya e Mesti, 2007; Sampaio, 2008; Galhardi e Minayo, 2018). Este estudo é importante porque os conceitos inseridos e transmitidos pelos programas televisivos compõem um canal de aprendizagem muitas vezes estruturado e também não estruturado, dependendo da percepção e interpretação do receptor. Conforme cita Oliveira (2002) o aprendizado devidamente estruturado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, aliás, seriam inconcebíveis.

O procedimento metodológico caracterizou-se como exploratório e descritivo, com delineamento de análise documental científica, por analisar a demanda dessas temáticas por parte de seu público-alvo, utilizando o recurso de Mapas Mentais para criar conexões lúcidas entre o caráter investigativo e o objeto de estudo.

Com a utilização de Mapas mentais se investigou a hipótese de que há uma mudança no que diz respeito as mensagens transmitidas pelas séries animadas em relação e comparação com as temáticas e mensagens das séries da geração Y.

Para tal, foram escolhidas duas séries de maior sucesso de suas respectivas gerações, utilizando como critérios de sucesso o número de temporadas, audiência e popularidade das séries.

Não obstante, para a constrição dos mapas, será analisado todo o material disponível de cada série animada – ou seja, os 41 episódios das temporadas originais da série Scooby-Doo, Where Are You!, e as 7 temporadas lançadas de Hora de Aventura mais aqueles da 8ª temporada que já estiverem disponíveis até a data final da pesquisa, totalizando, pelo menos, 251 episódios.

É conclusivo que o mecanismo de sucesso das séries estudadas tem relação com a maneira narrativa ser condizente com a demanda respectiva daquela série e daquela geração. É também visível para ambas as séries, no que tange a questão das mensagens transmitidas, que a narrativa é garantidamente bem-sucedida por ser capaz de penetrar diferentes interpretações em diferentes públicos: Scooby-Doo foi capaz de, por décadas, agradar gêneros tão diferentes como ficção, comédia, mistério, horror e investigação, tendo um atrativo para crianças que apenas preferiam assistir ao show, e para vários outros públicos com outras pretensões; não obstante, Hora de Aventura mantém o seu sucesso absoluto sendo capaz de atrair aqueles que preferem lidar com o primeiro plano da narrativa e da pouca complexidade e dramaticidade dos personagens, como também atrai aqueles que preferem se atentar nas mensagens transmitidas e na história sendo contada em segundo plano.

Ainda que não tenha sido o enfoque no presente estudo, verificou-se que, ao passo que existam outros fatores igualmente relevantes para o bom ou mal funcionamento de determinada área da educação, os desenhos animados inegavelmente exercem estesia nas preferências e na cultura dos espectadores, sendo desta maneira impossível precisar quanto da responsabilidade do hábito adquirido se deve ou não ao consumo dos programas. Uma questão possível para pesquisas futuras pode envolver exatamente esse tema, como investigar a relação real entre os hábitos alimentares da sociedade em virtude dos pregados pelos desenhos e pela mídia em geral da época onde estes indivíduos inqueridos formavam seus costumes.

Os resultados observados durante o estudo implicam com caráter conclusivo para uma mudança considerável no que diz respeito as mensagens transmitidas pelas séries animadas de ampla recepção da geração Z, quando comparadas às temáticas oferecidas pelas séries da geração anterior, apontando qualitativamente para uma validação das hipóteses testadas. A outra hipótese, no entanto, acerca de uma possível coadunação entre a atividade comportamental dos indivíduos para com as mensagens das séries majoritariamente

consumidas pelos mesmos em suas respectivas gerações, apesar de apontamentos qualitativos, mostrou-se insuficientemente conclusiva, necessitando um embasamento metodológico quantitativo e estatístico não focado pela ferramenta utilizada.

Destaca-se como limitação do estudo a atual diversidade das séries e o uso da técnica para atingir um nicho menos explorado de mercado no que diz respeito às mensagens, de modo a distribuir as demandas em maior ou menor escala em séries diferentes. Ou seja, ainda que haja uma mudança radical nas temáticas oferecidas, certamente haverá séries de sucesso capazes de contrariar as expectativas de sua geração, a fim de atender um outro público.

Palavras-chave: Mapas mentais; Séries Animadas; Produção de Conteúdo

*II CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA:
POLITIZAÇÕES E ESTESIAS*

CADERNO
DE
RESUMOS



**EIXO II:
INFÂNCIAS E SUAS ARTICULAÇÕES**

A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: APONTAMENTOS SOBRE AS PRODUÇÕES SUL-AMERICANAS

Monique Aparecida Voltarelli
Universidade de Brasília (UnB)
mvoltarelli@unb.br

Resumo: A partir do paradigma formulado nos anos 1990 por James e Prout, o qual considera a infância como construção social e variável de análise, tais como classe, gênero e etnia, e aponta as crianças como atores sociais capazes de tomarem decisões sobre suas próprias vidas, este trabalho aponta elementos de uma investigação de doutorado que objetivou compreender o enfoque da sociologia da infância nas produções de língua espanhola do campo sul-americano.

Ao analisar que o campo tem produção internacional e que pesquisadores de diferentes países têm apresentado suas pesquisas em congressos da área e publicado seus trabalhos em livros ou periódicos, verificou-se que há pouca informação sobre os estudos da infância na América do Sul.

A pesquisa de Castro e Kosminky (2010) sobre os estudos da infância no Brasil, relaciona as pesquisas sobre as crianças e a infância a questões sobre as crianças como problemas sociais, apontando que, somente após avanços na legislação, tais como a aprovação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. Desta maneira nota-se transformações na agenda política em relação a infância, bem como traz visibilidade no âmbito científico. Ao realizarem um balanço das produções acadêmicas no país, as autoras pontuam que a presença do campo sociologia da infância em plena constituição.

Szulc e Cohn (2012) apresentaram balanço das produções sobre as crianças na América do Sul. As antropólogas destacam que a infância recentemente tem se legitimado nas pesquisas da região, ganhando visibilidade nas publicações, bem como na agenda pública e afirmam que a grande diversidade da América Latina, seus diversos países e diversas histórias, está mergulhada em uma variedade de contextos que mesclam linguagens, trajetórias políticas, econômicas, sociais e composições étnicas que afetam a vida das crianças. Essa característica tem demandado esforços dos pesquisadores que focalizam as crianças como agentes sociais e produtoras de cultura, levando em consideração esses conceitos a partir da realidade sociocultural que as crianças estão inseridas.

É nesta perspectiva que se pretendeu considerar as relações entre as produções encontradas na América do Sul, levando em consideração as especificidades demográficas, econômicas, sociais e culturais dos países como impactantes nas vidas das crianças e buscar indicativos da configuração das infâncias e da vida das crianças.

Percebe-se, então, que tomar como base teórica os pesquisadores contemporâneos que reconhecem as crianças como atores sociais e participantes do meio em que vivem, em consonância com as produções a partir do novo paradigma da infância, possibilitou compreender as linhas teóricas vêm sendo utilizadas, os caminhos metodológicos, as escolhas temáticas, assim como ampliar as referências sobre os estudos da infância na perspectiva da sociologia, os quais se referem aos objetivos da pesquisa realizada.

O estudo deste campo científico foi realizado por meio de uma investigação de doutorado, concluída em 2017, que contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e está intitulada “Estudos da infância na América do Sul: investigação e produção na perspectiva da sociologia da infância” (VOLTARELLI, 2017). Os dados foram coletados entre 2013 e 2014, a partir de um levantamento da produção sobre a infância na América do Sul, realizado nas seguintes etapas: 1) procura em diferentes *websites* pelos

estudos sociais da infância em países falantes da língua espanhola; 2) identificação das referências bibliográficas nestas produções; 3) procura pelos (principais) pesquisadores da infância; 4) contato com os pesquisadores por e-mail; 5) definição de dois países para realizar a pesquisa de campo; 6) visita aos países (a) para entrevistar os pesquisadores e procurar por suas produções acadêmicas, (b) investigação e buscas nas bibliotecas das universidades visitadas.

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

Primeiramente foram incluídas todas as produções que apresentavam relação com o paradigma da infância (JAMES, PROUT, 1990). Posteriormente buscou-se localizar todos os textos na íntegra para consultar os títulos das publicações, as palavras-chaves, os resumos e as referências bibliográficas, a fim de selecionar os artigos que seriam incluídos ou não no *corpus* da pesquisa. Em seguida foram verificados os currículos dos pesquisadores.

Após o levantamento das produções em todos os países de língua espanhola na América do Sul, quatro países foram inicialmente selecionados para compor o *corpus* da pesquisa (Argentina, Chile, Colômbia e Peru), onde realizar as visitas que foram selecionadas dois deles (Argentina e Chile), para aprofundar o estudo dos temas estudados pelos pesquisadores. A inclusão dos pesquisadores considerou o tema dos artigos, um mínimo de três produções sobre a infância e os conceitos utilizados, a fim de identificar o uso do quadro teórico da sociologia da infância nas publicações. Os títulos das publicações, resumo, palavras-chave e referências teóricas foram considerados.

As publicações abordaram as relações intergeracionais por meio de pesquisas com as crianças indígenas, imigrantes, no ambiente escolar, em situação de rua, no setor rural, retratando suas articulações com os pares e com os adultos, seus modos de vida, formas de participação, processos de escolarização e experiências formativas nos ambientes que estão inseridas.

Cabe mencionar aspectos relacionados a gênero e raça nos relatos das crianças em suas relações familiares, escolares e no âmbito rural. As brincadeiras das crianças demonstravam não somente a maneira como as crianças retratavam os papéis sociais, mas também questionamentos relacionados a apropriação destes papéis.

A participação das crianças nas investigações relacionadas a pesquisa em educação apontou a pluralidade de infâncias presentes nas escolas, as quais advém de diversos grupos culturais, de diversas regiões da cidade, de distintos grupos religiosos, e com diferentes condições econômicas. Estes fatores afetam os relacionamentos dentro e fora das instituições escolares e que produz conjuntos de experiências que resultam em distintas interpretações sobre o que vivem e como significam o contexto educativo.

Pensar as infâncias na América do Sul requer considerar os elementos associados a constituição da vida das crianças de forma a englobar suas identidades, etnias, opções religiosas e contextos culturais. Considerar as crianças como capazes, competentes e atores sociais implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças bem como a constituição de espaços de participação para que suas vozes sejam consideradas, seus desejos respeitados e suas necessidades atendidas.

Assim, as publicações retratam as articulações realizadas pelas crianças nas relações intergeracionais, principalmente no que se refere a negociações para maior autonomia,

insatisfações sobre as funções sociais atribuídas aos gêneros e as dificuldades das crianças na relação entre pares quanto a temática de questões étnico- raciais. As produções também indicam o constante desafio metodológico para retratar a complexidade do fenômeno infância neste continente.

Palavras-chave: Infâncias; América do Sul; Estudos Sociais da Infância

Referências Bibliográficas:

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

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

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

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Stella Rabello Kappler
UERJ
stella.rkappler@gmail.com

Resumo: Baseando-se nos modelos do *nicho de desenvolvimento* e da *competência socioafetiva*, as interações sociais e afetivas são consideradas como fundamentais para o desenvolvimento, pois considera-se que não há interação social apartada da experimentação e/ou manifestação afetiva e emocional. Pais, professores e outros cuidadores são vistos como importantes agentes de socialização das emoções e do afeto em crianças. Também a família é tida como uma referência para o aprendizado sobre a forma como o indivíduo deve se comportar ou se relacionar com outras pessoas. Quando, por algum motivo, a criança é privada da convivência em um ambiente familiar, sendo inserida em uma instituição de acolhimento, pode-se presumir danos ao seu desenvolvimento socioafetivo. Nesse ensaio teórico, busca-se discutir a importância da competência socioafetiva em crianças acolhidas institucionalmente para o estabelecimento de relações interpessoais positivas e para o seu desenvolvimento socioafetivo. Argumenta-se que, sendo a instituição de acolhimento uma medida de proteção, pode constituir-se em espaço que proporcione novas possibilidades de estabelecimento de trocas afetivas e de desenvolvimento. Tem-se a instituição de acolhimento como fator protetivo a bebês, crianças e adolescentes expostos a risco e/ou vítimas de negligência e abuso perpetrados por seus pais ou familiares. Sabe-se, portanto, que a vivência e o cotidiano, anterior ao período de institucionalização, eram permeados de conflitos prejudiciais ao desenvolvimento infanto-juvenil. O acolhimento tem, portanto, o intuito de trabalhar as relações familiares e a forma de cuidado com a criança para que seja possível uma reintegração familiar. Contudo, na impossibilidade de uma melhora desse quadro ou falta de empenho da família, opta-se pela colocação da criança em família substituta que possa suprir as necessidades afetivas e materiais da mesma. A literatura sobre desenvolvimento destaca que figuras de cuidado, independentemente de serem pais ou familiares, que estabeleçam trocas afetivas com as crianças e sejam consideradas referências para elas, são consideradas como um crucial fator de proteção. Compreende-se o desenvolvimento como um processo contínuo que ocorre desde o nascimento até o final da vida e que é resultado da imbricação de fatores biológicos, sociais e culturais aos quais os indivíduos são expostos ao longo da ontogênese. Os seres humanos são vistos como animais sociais que dependeram, ao longo da história filogenética da espécie, das interações com coespecíficos para sua sobrevivência. Sendo assim, pode-se pensar que a habilidade de regular, experimentar e expressar seus estados afetivos e suas emoções de forma adequada, bem como compreender afetos e emoções dos outros, são essenciais para o sucesso dos relacionamentos interpessoais. Dessa forma, compreende-se como de significativa relevância conhecer como se estabelecem essas relações e como se dá esse processo. Há carência de propostas teóricas na psicologia científica que tratem do afeto em interlocução com a emoção, sem que essas duas noções sejam mescladas, havendo, portanto, certa lacuna no que tange a definições e construções teórico-metodológicas com foco especial no afeto, mas abordando as emoções. O modelo teórico da competência socioafetiva busca articular a noção da competência emocional manifestada no cerne das interações sociais com a afetiva. Tal abordagem afirma que os indivíduos são demandados a se manifestarem emocionalmente já na infância, e à medida que são testados a responderem a situações semelhantes em outras fases da vida, tendem a ficar

mais experientes e, por sua vez, a desenvolverem habilidades que os tornam gradualmente mais competentes. Ressalta-se a importância de se compreender, expressar e reconhecer os próprios estados afetivos e emocionais, bem como os das outras pessoas. Esses fenômenos psicológicos implicam capacidades adquiridas e desenvolvidas através das trocas afetivas estabelecidas entre a criança, seus pares e cuidadores, que serão determinantes para o êxito ou fracasso de seus relacionamentos interpessoais. As crianças podem ser consideradas sistemas dinâmicos na medida em que estão passando por constantes mudanças e transformações em seus próprios objetivos e crenças, bem como os ambientes ecológicos e contextos culturais e relacionais em que estão inseridas. O modelo abarca três componentes: o envio de mensagens afetivas; o recebimento de mensagens afetivas; e a experimentação do afeto. Em cada um desses componentes, quatro habilidades são indicadas como progressivamente importantes para o sucesso nas interações sociais: a) consciência; b) identificação; c) funcionamento em um contexto social complexo e de constante mudança; e d) gerenciamento e regulação. Os componentes funcionam de forma complementar e sistêmica dentro de um contexto, sendo inteligíveis aos parceiros envolvidos na interação. A comunicação afetiva integra dois dos componentes presentes nesse modelo teórico: trata-se do envio e do recebimento de mensagens afetivas. O primeiro pode ser traduzido como a capacidade de expressar os estados emocionais, de modo que outras pessoas consigam compreender o que se deseja comunicar. Já o segundo, corresponde aos efeitos dos nossos próprios comportamentos, ao mesmo tempo em que também traz informações acerca das intenções das outras pessoas. Ressalta-se, a esse respeito, que as habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma competência socioafetiva têm o caráter de serem dinâmicas e integrativas. Nesse sentido, consciência, identificação, contexto social e manejo ocorrem de forma simultânea durante uma comunicação afetiva. Para além da comunicação, está a experimentação das emoções e dos estados afetivos, contemplado pelo terceiro componente do modelo teórico. Este envolve o reconhecimento de que se está experimentando uma determinada emoção e de sua funcionalidade, ou seja, para o que ela serve. Essa habilidade é fundamental para se compreender como as experiências pessoais podem afetar as comunicações com os outros indivíduos e, também, como os outros interpretam a nossa comunicação afetiva. Fatores de proteção são definidos como recursos que auxiliam o indivíduo a ter uma resposta mais consciente e positiva, quando o mesmo está exposto a uma situação de risco ou privação. Tais recursos podem estar presentes em três domínios específicos: nas características pessoais, incluindo personalidade, crenças, valores e a carga genética que cada um traz consigo; nas características familiares, que são as práticas utilizadas por seus pais e família extensa; e no ambiente físico e social com o qual cada pessoa se relaciona. Um importante fator de proteção que pode ser desenvolvido e incentivado na instituição é o relacionamento entre as crianças, seus pares e seus educadores sociais e suas possíveis trocas afetivas. A literatura indica que os vínculos afetivos e a interação com cuidadores, não necessariamente pais ou familiares, são de fundamental importância para o desenvolvimento emocional e de habilidades sociais que estão sendo adquiridas, especialmente no período da infância. No entanto, há escassez de pesquisas procurando identificar as possibilidades de expressão emocional e competências relacionadas ao desenvolvimento socioafetivo de crianças que estão passando ou já passaram por uma situação de acolhimento institucional. Assim sendo, acredita-se que a maior ênfase e dedicação a pesquisas que busquem contribuir para intervenções que possam incrementar ou favorecer tais condições são de grande relevância. Com um objetivo que segue nesta direção está sendo desenvolvida, pela autora desse ensaio, uma pesquisa como parte de sua tese de doutorado, no âmbito do grupo de pesquisa *Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade*, sediado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pretende-se analisar a competência socioafetiva de crianças, as

crenças de educadores sociais sobre o desenvolvimento desta competência e práticas de cuidado por eles adotadas em instituições de acolhimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Competência Socioafetiva; Acolhimento Institucional

A SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Ana Beatriz de Mota e Souza
UERJ
anabeatrizmota@oi.com.br

Resumo: O desenvolvimento humano é um processo que emerge das interações complexas estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente físico e social do qual faz parte. No início da ontogênese, dentre essas interações, aquelas que ocorrem com os cuidadores primários, em geral os pais, são apontadas na literatura como fundamentais, na medida em que o ser humano tem o mais longo período de imaturidade no estágio inicial da vida e depende dos adultos para sobreviver. Mais do que em qualquer outra espécie, os humanos dependem de seus coespecíficos para a sua sobrevivência e é dentro do contexto das trocas sociais estabelecidas entre indivíduos e cuidadores que os aspectos fundamentais das habilidades emocionais emergem e se complexificam. O modelo teórico de *nicho de desenvolvimento* traz uma contribuição valorosa para a discussão da socialização das emoções, especialmente através de um de seus subsistemas: a psicologia dos cuidadores, que engloba crenças e valores dos pais sobre como criar e educar os seus filhos. O sistema de crenças parentais exerce significativo impacto no desenvolvimento infantil, considerado em todos os seus aspectos. Diversos estudos salientam o quanto valores e crenças parentais sobre as emoções afetam a adoção de práticas e estratégias de socialização emocional. Partindo desse enfoque, este ensaio teórico pretende incitar uma reflexão acerca da destacada relevância do estudo das crenças parentais e dos mecanismos de socialização das emoções, para uma melhor compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento emocional da criança. As crenças parentais são sensíveis à cultura e atribuem diferentes valores para a aquisição de variadas competências, incluindo as cognitivas e emocionais, conforme o nicho cultural em que se desenrolam. São as crenças parentais sobre a competência emocional da criança que, em especial e circunstanciadas pelo contexto sociocultural, guiam as práticas de mães e pais, no sentido de configurar quais emoções devem ser mais valorizadas, e como elas devem ser reguladas e expressas, afetando o desenvolvimento emocional das crianças. A socialização das emoções se dá no cotidiano, através, especialmente, das práticas de cuidado dos pais e de outros cuidadores. A socialização da emoção refere-se aos processos de socialização, expressos em comportamentos parentais implícitos ou explícitos, relacionados aos componentes da competência emocional da criança. Os pais, enquanto agentes primários de socialização dos filhos, ensinam-lhes, ainda que não necessariamente de modo direto, como expressar as suas emoções e a reconhecê-las nas outras pessoas. Os bebês, embora equipados para se engajarem, em certa medida, no ambiente social e físico no qual estão imersos, necessitam de seus cuidadores para controlar os estados emocionais advindos de suas interações com o ambiente. As interações com os cuidadores e as respostas destes às emoções exibidas pelos bebês, parecem influenciar a forma como os bebês aprendem a expressar e regular os seus estados emocionais. O retorno dado pelos cuidadores às expressões faciais do bebê, auxiliam, tanto o cuidador quanto o bebê, a comunicar e a criar significados sobre as experiências por eles compartilhadas. Essa interlocução é resultado de um processo no qual o bebê é agente e, por isso, utiliza-se da expressão emocional das pessoas com as quais convive para formar sua própria apreciação de um evento. Importante observar é que se trata de um processo bidirecional, ou seja, o estado afetivo do bebê também modula as respostas afetivas de seus cuidadores. No que concerne a esse ponto, a ciência tem salientado o fato de que tanto a

criança quanto o cuidador modelam e são modelados no desenvolvimento emocional da criança, ressaltando que essa relação é uma “via de mão-dupla”. Os processos de socialização são, dessa forma, bidirecionais, na medida em que, assim como as práticas de cuidado exercem influência na competência emocional e social da criança, o comportamento e as reações desta também repercutem na forma como os seus cuidadores irão agir. A socialização das emoções é um processo complexo e multifacetado, sendo influenciado por fatores diversos, tais como as características das crianças (idade, sexo, temperamento, dentre outras), dos pais (idade, a competência emocional parental, por exemplo) e da cultura (os valores culturais acerca da expressão das emoções e do papel parental nas práticas de cuidado). Há numerosas estratégias de socialização de emoções, destacando-se, neste ensaio teórico, as reações dos pais às emoções das crianças, as conversas dos pais sobre as emoções e a expressão parental da emoção. Os pais podem reagir de forma acolhedora ou não-acolhedora às emoções dos filhos. Esse mecanismo de socialização das emoções é também denominado de contingência e diz respeito ao acolhimento que os pais fazem das emoções expressas pela criança, ou seja, à reação destes frente às emoções demonstradas pelas crianças. Essas reações podem encorajar (reações acolhedoras ou apoiadoras) ou desencorajar (reações não-acolhedoras ou não apoiadoras) certos padrões de expressão emocional na criança, assim como a mobilização de recursos emocionais da criança para enfrentar situações sociais nas quais os pais não estejam presentes. As reações não-acolhedoras referem-se, predominantemente, à punição, minimização ou desqualificação da experiência e/ou da expressão de emoções, nas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças. Tais reações, se frequentes, podem levar a danos no desenvolvimento da competência emocional da criança e nos seus relacionamentos interpessoais. As reações acolhedoras dizem respeito às tentativas dos pais em confortar a criança, lhes ensinando maneiras de lidar com eventos emocionais cotidianos que evocam emoções. Referem-se, fundamentalmente, às reações recompensadoras exibidas pelos pais diante das emoções da criança, através das quais os pais a auxiliam na manutenção de emoções que considerem boas, porém sem desqualificar a manifestação de emoções que entendam como danosas ou prejudiciais. A segunda estratégia de socialização das emoções refere-se às conversas dos pais sobre as emoções, também denominada de treinamento, referindo-se às conversas diretas que os pais têm com as crianças acerca das emoções. Estudos empíricos ressaltam que pais que conversam com os filhos sobre as emoções, tanto as experienciadas por eles quanto pelos filhos, fomentam essa habilidade em suas crianças, capacitando-as, dentre outras coisas, à regulação de suas emoções. A modelagem é o terceiro mecanismo de socialização das emoções e diz respeito à observação que a criança faz, seja de maneira intencional ou não, das emoções que os pais expressam. Através dos padrões de expressão emocional dos pais às mais variadas situações, as crianças aprendem quais emoções específicas são mais apropriadas em determinados eventos e circunstâncias e em que intensidade. As estratégias parentais de socialização das emoções são suscetíveis de afetar a criança em diversos aspectos como, por exemplo, na forma dela expressar emoções em dado contexto, na sua regulação emocional, assim como na sua compreensão de emoções. De acordo com o exposto, a compreensão dos processos de socialização das emoções é peça fundamental para uma compreensão mais acurada acerca do desenvolvimento emocional da criança. Considera-se muito importante que esforços sejam envidados no sentido de que esses processos sejam contemplados, cada vez mais, por estudos empíricos e teóricos. Nessa direção, a autora do presente ensaio teórico busca promover uma discussão e reflexões sobre o tema, delineando necessidades de investigação empírica. No âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, estudos vêm sendo realizados sobre os impactos das estratégias de socialização das emoções no desenvolvimento das competências emocionais, objetivando

sensibilizar pais e cuidadores para sua importância enquanto agentes privilegiados de socialização de emoções.

Palavras-chave: Crenças Parentais; Socialização das Emoções; Desenvolvimento Emocional

A SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Ana Beatriz de Mota e Souza
UERJ
anabeatrizmota@oi.com.br

Resumo: O desenvolvimento humano é um processo que emerge das interações complexas estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente físico e social do qual faz parte. No início da ontogênese, dentre essas interações, aquelas que ocorrem com os cuidadores primários, em geral os pais, são apontadas na literatura como fundamentais, na medida em que o ser humano tem o mais longo período de imaturidade no estágio inicial da vida e depende dos adultos para sobreviver. Mais do que em qualquer outra espécie, os humanos dependem de seus coespecíficos para a sua sobrevivência e é dentro do contexto das trocas sociais estabelecidas entre indivíduos e cuidadores que os aspectos fundamentais das habilidades emocionais emergem e se complexificam. O modelo teórico de *nicho de desenvolvimento* traz uma contribuição valorosa para a discussão da socialização das emoções, especialmente através de um de seus subsistemas: a psicologia dos cuidadores, que engloba crenças e valores dos pais sobre como criar e educar os seus filhos. O sistema de crenças parentais exerce significativo impacto no desenvolvimento infantil, considerado em todos os seus aspectos. Diversos estudos salientam o quanto valores e crenças parentais sobre as emoções afetam a adoção de práticas e estratégias de socialização emocional. Partindo desse enfoque, este ensaio teórico pretende incitar uma reflexão acerca da destacada relevância do estudo das crenças parentais e dos mecanismos de socialização das emoções, para uma melhor compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento emocional da criança. As crenças parentais são sensíveis à cultura e atribuem diferentes valores para a aquisição de variadas competências, incluindo as cognitivas e emocionais, conforme o nicho cultural em que se desenrolam. São as crenças parentais sobre a competência emocional da criança que, em especial e circunstanciadas pelo contexto sociocultural, guiam as práticas de mães e pais, no sentido de configurar quais emoções devem ser mais valorizadas, e como elas devem ser reguladas e expressas, afetando o desenvolvimento emocional das crianças. A socialização das emoções se dá no cotidiano, através, especialmente, das práticas de cuidado dos pais e de outros cuidadores. A socialização da emoção refere-se aos processos de socialização, expressos em comportamentos parentais implícitos ou explícitos, relacionados aos componentes da competência emocional da criança. Os pais, enquanto agentes primários de socialização dos filhos, ensinam-lhes, ainda que não necessariamente de modo direto, como expressar as suas emoções e a reconhecê-las nas outras pessoas. Os bebês, embora equipados para se engajarem, em certa medida, no ambiente social e físico no qual estão imersos, necessitam de seus cuidadores para controlar os estados emocionais advindos de suas interações com o ambiente. As interações com os cuidadores e as respostas destes às emoções exibidas pelos bebês, parecem influenciar a forma como os bebês aprendem a expressar e regular os seus estados emocionais. O retorno dado pelos cuidadores às expressões faciais do bebê, auxiliam, tanto o cuidador quanto o bebê, a comunicar e a criar significados sobre as experiências por eles compartilhadas. Essa interlocução é resultado de um processo no qual o bebê é agente e, por isso, utiliza-se da expressão emocional das pessoas com as quais convive para formar sua própria apreciação de um evento. Importante observar é que se trata de um processo bidirecional, ou seja, o estado afetivo do bebê também modula as respostas afetivas de seus cuidadores. No que concerne a esse ponto, a ciência tem salientado o fato de que tanto a

criança quanto o cuidador modelam e são modelados no desenvolvimento emocional da criança, ressaltando que essa relação é uma “via de mão-dupla”. Os processos de socialização são, dessa forma, bidirecionais, na medida em que, assim como as práticas de cuidado exercem influência na competência emocional e social da criança, o comportamento e as reações desta também repercutem na forma como os seus cuidadores irão agir. A socialização das emoções é um processo complexo e multifacetado, sendo influenciado por fatores diversos, tais como as características das crianças (idade, sexo, temperamento, dentre outras), dos pais (idade, a competência emocional parental, por exemplo) e da cultura (os valores culturais acerca da expressão das emoções e do papel parental nas práticas de cuidado). Há numerosas estratégias de socialização de emoções, destacando-se, neste ensaio teórico, as reações dos pais às emoções das crianças, as conversas dos pais sobre as emoções e a expressão parental da emoção. Os pais podem reagir de forma acolhedora ou não-acolhedora às emoções dos filhos. Esse mecanismo de socialização das emoções é também denominado de contingência e diz respeito ao acolhimento que os pais fazem das emoções expressas pela criança, ou seja, à reação destes frente às emoções demonstradas pelas crianças. Essas reações podem encorajar (reações acolhedoras ou apoiadoras) ou desencorajar (reações não-acolhedoras ou não apoiadoras) certos padrões de expressão emocional na criança, assim como a mobilização de recursos emocionais da criança para enfrentar situações sociais nas quais os pais não estejam presentes. As reações não-acolhedoras referem-se, predominantemente, à punição, minimização ou desqualificação da experiência e/ou da expressão de emoções, nas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças. Tais reações, se frequentes, podem levar a danos no desenvolvimento da competência emocional da criança e nos seus relacionamentos interpessoais. As reações acolhedoras dizem respeito às tentativas dos pais em confortar a criança, lhes ensinando maneiras de lidar com eventos emocionais cotidianos que evocam emoções. Referem-se, fundamentalmente, às reações recompensadoras exibidas pelos pais diante das emoções da criança, através das quais os pais a auxiliam na manutenção de emoções que considerem boas, porém sem desqualificar a manifestação de emoções que entendam como danosas ou prejudiciais. A segunda estratégia de socialização das emoções refere-se às conversas dos pais sobre as emoções, também denominada de treinamento, referindo-se às conversas diretas que os pais têm com as crianças acerca das emoções. Estudos empíricos ressaltam que pais que conversam com os filhos sobre as emoções, tanto as experienciadas por eles quanto pelos filhos, fomentam essa habilidade em suas crianças, capacitando-as, dentre outras coisas, à regulação de suas emoções. A modelagem é o terceiro mecanismo de socialização das emoções e diz respeito à observação que a criança faz, seja de maneira intencional ou não, das emoções que os pais expressam. Através dos padrões de expressão emocional dos pais às mais variadas situações, as crianças aprendem quais emoções específicas são mais apropriadas em determinados eventos e circunstâncias e em que intensidade. As estratégias parentais de socialização das emoções são suscetíveis de afetar a criança em diversos aspectos como, por exemplo, na forma dela expressar emoções em dado contexto, na sua regulação emocional, assim como na sua compreensão de emoções. De acordo com o exposto, a compreensão dos processos de socialização das emoções é peça fundamental para uma compreensão mais acurada acerca do desenvolvimento emocional da criança. Considera-se muito importante que esforços sejam envidados no sentido de que esses processos sejam contemplados, cada vez mais, por estudos empíricos e teóricos. Nessa direção, a autora do presente ensaio teórico busca promover uma discussão e reflexões sobre o tema, delineando necessidades de investigação empírica. No âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, estudos vêm sendo realizados sobre os impactos das estratégias de socialização das emoções no desenvolvimento das competências emocionais, objetivando

sensibilizar pais e cuidadores para sua importância enquanto agentes privilegiados de socialização de emoções.

Palavras-chave: Crenças parentais; Socialização das Emoções; Desenvolvimento Emocional.

O PAPEL DESEMPENHADO POR PAIS E EDUCADORES NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS E AS OPORTUNIDADES DE SOCIALIZAÇÃO

Roberta Pereira Curvello
UERJ
robertapsi@gmail.com

Resumo: As emoções despertam interesse pelas diferentes formas de manifestação que assumem, maneiras pelas quais as pessoas parecem reagir e lidar com elas, e por seus efeitos e influências nas interações sociais. A importância do desenvolvimento emocional, em todo o ciclo vital, pode responder pela expansão e repercussão de estudos a respeito das trocas emocionais envolvendo adultos e crianças, que de maneira gradual e bidirecional, aprendem a lidar com suas emoções e as do outro, implicando a necessidade de mecanismos que permitam regulá-las. Nesse ensaio teórico, busca-se discutir o papel desempenhado por pais e educadores na regulação emocional de crianças e sua relevância no sentido de ensinar alternativas de respostas emocionais que estejam de acordo com a expectativa cultural. Entende-se que as reações dos pais e educadores frente às expressões emocionais das crianças, que podem ser de suporte ou não, atuam como oportunidades de socialização. Essas reações podem ser compreendidas como estratégias acolhedoras e não-acolhedoras, que os adultos podem ter e, assim, favorecer (ou não) o processo de regulação emocional da criança. A regulação emocional é um conceito complexo para o qual se encontra na literatura definições, ainda que convergentes, com enfoques um tanto diferentes. Ela pode ser entendida como desenvolvimento de certos processos responsáveis por avaliar, monitorar e modificar reações emocionais. A possibilidade de intensificar ou diminuir a emoção, implica uma modulação que depende das metas ou objetivos pessoais. Regular a alegria, intensificando-a, pode ser uma meta para experimentar plenamente uma comemoração, por exemplo. No caso de regular a tristeza, o contrário pode acontecer, com o intuito de diminuir sua intensidade, caso a meta requeira lidar melhor com uma perda e dar novos significados à sua experiência emocional. Desde o início da ontogênese, crianças manifestam expressões emocionais e sinais do seu estado emocional para seus cuidadores e educadores, que reagem com respostas ajustadas às necessidades que atribuem a essas manifestações e sinais. Nessa dinâmica de interações sociais, envolvendo conteúdos emocionais, tanto da criança quanto dos adultos, a regulação emocional vai sendo engendrada. Na infância, desde o nascimento e durante os primeiros anos, nota-se a passagem de um mecanismo externo, com um adulto promovendo e auxiliando a regulação do bebê, para uma regulação interna, ou autorregulação da criança. De acordo com uma perspectiva sociocultural, os indivíduos, desde crianças, aprendem a usar suas capacidades mentais para interpretar o meio circundante em consonância com as demandas de sua cultura, fazem descobertas através das interações sociais, muitas vezes sob a forma de diálogos cooperativos, entre o adulto, que modela a atividade e transmite orientações, e a criança, que tenta entender e aprender com elas. Muitas crianças tendem a reagir emocionalmente de maneira considerada adequada ao ambiente social, porém, muitas outras reagem de maneira vista como inadequada a determinadas emoções. Estas últimas parecem apresentar maior dificuldade na aprendizagem da regulação emocional autônoma. As emoções que, segundo o meio sociocultural, são tidas de algum modo como prejudiciais ou devendo ser evitadas, são consideradas mais difíceis de controlar e requerem maior atenção na socialização. Parecem cruciais as trocas interacionais, em que as crianças são recebidas pelos adultos com suas crenças, expectativas e atividades delineadas pelos significados da cultura. Os pais, além dos educadores, criam expectativas e adotam estratégias em relação aos cuidados com a criança. Há ainda as concepções sobre a educação de crianças que podem ser distintas, com variações, dependendo da cultura em que o indivíduo está inserido. Há modelos

culturais que regem as noções de criança, família, pai, mãe, educador e de infância. Esses modelos correspondem ao que os adultos pensam ser bom ou certo e isso é o que procuram seguir como características desejáveis ou objetivos motivacionais. Os cuidadores e educadores, como membros de cultura, compartilham significados e práticas, configurando o contexto de socialização que as crianças vivenciam, em meio às atribuições da rotina diária, acrescidas de valores e crenças que permeiam essas circunstâncias. Além dos aspectos que se referem às crenças parentais e de educadores de modo mais geral, os aspectos que tratam da valorização dada às emoções são da maior relevância no processo de socialização da criança. Neste sentido, argumenta-se que as reações de suporte e falta de suporte atuam como oportunidades de socialização. Essas reações podem ser compreendidas como estratégias acolhedoras e não-acolhedoras, que podem auxiliar no processo de regulação emocional, frente às emoções não desejáveis para as crianças. As estratégias acolhedoras no âmbito emocional podem ocorrer por um simples redirecionamento da atenção, como por exemplo, dizer à criança: “olhe esta figura...”, ou na tentativa de demonstrar simpatia na expressão facial, para indicar ajuda e orientação e, até mesmo, expressões de empatia para denotar compreensão e prontidão para qualquer auxílio. A estratégia acolhedora indica maior calor humano e proximidade, promovendo apoio, seja com conforto físico, ou com a tentativa de reavaliar a experiência emocional, oportunizando melhor regulação emocional. O acolhimento pode envolver diversas práticas, como a conversa sobre as emoções, uma disposição atencional e, ainda, um carinho ou abraço. A depender da idade da criança, conversas sobre as emoções e apoio para ela lidar com suas emoções podem ter efeitos na experiência, na compreensão e na influência da regulação emocional da criança. A reação de suporte vai ao encontro de efetivas possibilidades de as crianças conseguirem resolver problemas. Essa reação pode ser entendida como um movimento que tende a ampliar as habilidades para manejar a experiência emocional e desenvolver um repertório vasto de estratégias regulatórias. Outra prática que está relacionada às estratégias de acolhimento, é a prática de ensinar ou treinar a partir de episódios emocionais que envolvam ações como dar conforto e suporte na resolução de problemas em resposta às expressões emocionais das crianças. O que é transmitido na regulação de determinadas emoções também se torna relevante, tanto quanto o treinamento de estratégias específicas, porque aumenta a probabilidade de sucesso na abordagem da regulação. Na literatura, vêm florescendo muitos estudos sobre regulação emocional nas últimas décadas. Todavia, há poucas pesquisas examinando práticas parentais e de educadores associadas à regulação emocional, particularmente entre adultos e crianças pequenas, e envolvendo população brasileira. Acredita-se na importância de pais e educadores como agentes de socialização privilegiados, e nas diversas possibilidades de auxílio que podem promover para o desenvolvimento da habilidade de regulação emocional de crianças. Nessa lógica, está sendo desenvolvida uma linha de pesquisa, no âmbito dos grupos de pesquisa *Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade* e *Interação Social e Desenvolvimento*, sediados no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na qual se insere uma investigação realizada pela autora desse ensaio. Pretende-se com ela discutir questões sobre regulação emocional analisando as reações de mães e pais diante das manifestações de tristeza e raiva dos seus filhos e as estratégias parentais utilizadas para a regulação emocional das crianças.

Palavras-chaves: Regulação emocional; Socialização; Desenvolvimento infantil

DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NA INFÂNCIA: IMPACTOS DA PARENTALIDADE

Hysla Magalhães de Moura
UERJ
hyslamagalhaes@gmail.com

Resumo: Este ensaio teórico objetiva discutir o desenvolvimento da empatia durante a infância, trazendo à luz as implicações da parentalidade. Assim, ao se reconhecer que a empatia é um mecanismo psicológico que se desenvolve ao longo da ontogênese, frisa-se o papel dos pais como importantes agentes socializadores para aquisição e expressão dessa habilidade socioemocional. De fato, cada vez mais as emoções têm sido reconhecidas como importantes “ferramentas sociais”, utilizadas pelos seres humanos para entenderem suas vivências, desenvolverem motivação e estabelecerem comunicação com outras pessoas. Paralelamente, assume-se que crianças já nascem dotadas de algum potencial emocional, em decorrência de sua história filogenética. As emoções possuem papel de destaque nesta fase do desenvolvimento, pois possibilitam que as crianças compreendam a si mesmas, assim como o seu entorno social. Confia-se, então, que estados emocionais sejam basilares para a atribuição de significados a suas experiências, afetando também suas vivências e expressões emocionais em diferentes situações. Ademais, desde os anos iniciais da vida, as emoções apresentam função comunicativa, de modo a viabilizar que cuidadores identifiquem as necessidades infantis, permitindo-os agir em conformidade com elas. Dentre as diferentes habilidades socioemocionais, ressalta-se a empatia, tendo em vista que a mesma está relacionada à capacidade de entender e compartilhar os estados emocionais de terceiros. Segundo a psicologia evolucionista, a empatia pode ter evoluído filogeneticamente ao se considerar que a seleção natural tem beneficiado seres que se mostram dispostos a empatizar e cuidar de seus vínculos sociais. A empatia é um construto complexo, que vem sendo abordado por diferentes perspectivas teóricas, não necessariamente com o mesmo olhar. Assim, enquanto em uma concepção é vista como envolvendo fatores cognitivos, afetivos e comportamentais, em outra é entendida como sendo bidimensional, apresentando aspectos cognitivos e afetivos. A par das divergências, algum consenso permite considerar que a empatia é uma habilidade compreendida, de maneira geral, como a capacidade de uma pessoa entender a perspectiva do outro, mobilizando-se pelos acontecimentos vivenciados pelo mesmo. A empatia pode ser observada em manifestações de crianças desde tenra idade. Entretanto, os potenciais empáticos estão sujeitos às condições de socialização dos contextos socioculturais nos quais elas vivem e se desenvolvem. Já no que tange aos seus aspectos ontogenéticos, a empatia parece se desenvolver ainda nos estágios iniciais da vida, podendo ser verificada em bebês de três meses de idade, o que é propiciado pelo desenvolvimento neuronal e pelas vivências socioemocionais e sensoriais adquiridas até então. Pode-se dizer que sua capacidade e complexidade aumentam com o passar dos anos, passando inicialmente de um estado de estresse diante do sofrimento alheio e da busca do próprio conforto, para a posterior expressão de ações dirigidas para o auxílio do outro em sofrimento. Na realidade, nos anos iniciais do desenvolvimento, crianças têm um potencial reduzido de reconhecer acuradamente os sentimentos alheios. Essa limitação pode ser atribuída à necessidade de tomada de perspectiva do outro que se encontra em desenvolvimento e que ainda não se apresenta em crianças até em torno dos quatro anos, bem como, em decorrência da ausência de clareza no discernimento de sentimentos semelhantes. Conforme as crianças vivenciam uma crescente variedade de emoções, estas se tornam gradativamente mais capazes de discernir pistas emocionais e compreender sentimentos de outras pessoas. Vale dizer que crianças possuem propensão a responderem mais empaticamente a indivíduos tidos por elas como semelhantes, tanto no que

tange aos aspectos físicos, como no que se refere às vivências pessoais compartilhadas. Neste sentido, estudos evidenciam que estimular a criança a ver as outras pessoas como seus semelhantes pode colaborar para o desenvolvimento e exibição da empatia. Há de se destacar que a literatura tem apontado quatro estágios ontogenéticos da empatia. No primeiro (*empatia global*), bebês podem vivenciar aflição empática antes mesmo de adquirirem uma noção do próprio *self*. No segundo (*empatia egocêntrica*), o bebê começa a internalizar a distinção de si e do outro, de modo que vivencia o sofrimento empático, mas sabe que a vítima em questão é outra pessoa. No terceiro (*empatia pelos sentimentos dos outros*), crianças se dão conta que, por vezes, seus sentimentos podem ser diferentes do estado emocional de outras pessoas e que a concepção de outrem está fundamentada em suas próprias necessidades e percepções de suas situações, podendo empatizar por uma pessoa mesmo que esta esteja ausente. O último estágio (*empatia pela condição geral do outro*), crianças desenvolvem significativamente a habilidade empática, e a aquisição e a expressão destes potenciais se apresentam de maneira consistente nas etapas de desenvolvimento posteriores. Associadamente a essas ideias, ao considerar-se que o ser humano é um ser social, é importante pensar que variadas competências são adquiridas e aprimoradas, desde o início da ontogênese, na interação com o outro. Nesse processo, os cuidadores assumem papel central. As trocas estabelecidas entre os cuidadores primários e as crianças configuram-se nas interações interpessoais mais impactantes no desenvolvimento infantil. Neste sentido, cada vez mais se reconhece a influência da socialização, particularmente da parentalidade, na expressão empática em crianças. Assim, as diferentes maneiras de exibição da emoção realizadas pelos progenitores (como elogiar ou mesmo demonstrar hostilidade) operam no desenvolvimento da aquisição de processos ontogenéticos da empatia, assim como nas vivências emocionais das crianças. Por conseguinte, parece fazer sentido pensar que o potencial infantil de compreender as ações das pessoas, assim como as necessidades e os desejos destas, está sujeito aos esforços e ao apoio comunicativo de adultos. Efetivamente, crianças mais novas podem engajar-se em ações pró-sociais na medida em que se envolvem em atividades ao lado de adultos por estarem em sua companhia, almejando sua aprovação e recompensas (como um elogio) em função de um comportamento socialmente desejável. Quanto às práticas parentais que favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a literatura sinaliza que é mais provável que crianças passem a desempenhar comportamentos pró-sociais quando estas entendem as demandas, desejos e emoções de outrem, especialmente dos pais. Nesta perspectiva, ao fornecer informações claras, falar sobre sentimentos e ter certas atitudes empáticas diante de situações vividas, pais contribuem para o desenvolvimento da empatia nos filhos, o que favorece o desenvolvimento de motivações para atuar pró-socialmente, com base em princípios de justiça, solidariedade e generosidade. Tendo em vista exposto, considera-se que as relações emocionais estabelecidas, particularmente com pais/cuidadores, são primordiais para se compreender os processos ontogenéticos de habilidades socioemocionais do indivíduo, particularmente da empatia. Progenitores ocupam, portanto, papel de destaque enquanto interlocutores e eliciadores de variados potenciais do desenvolvimento, sobretudo durante a infância e a adolescência, de modo que se acredita que a empatia sofre consideráveis influências de intervenções parentais estabelecidas no dia a dia. No mais, ressalta-se que níveis de empatia expressos em períodos iniciais do desenvolvimento podem exercer forte impacto sobre a trajetória do seu desenvolvimento em etapas posteriores.

Palavras-chave: Desenvolvimento empático; Infância; Parentalidade.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL: O PROFESSOR COMO AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares
UERJ
dearibeirorj@gmail.com

Resumo: Neste ensaio teórico, defende-se a importância do papel desempenhado pelo professor de educação infantil no processo de socialização das emoções das crianças e a necessidade premente de que ele receba uma formação que o capacite a atuar como um promotor do desenvolvimento emocional saudável delas. As emoções desempenham um papel de extrema relevância no desenvolvimento infantil, sendo capazes de influenciar as relações interpessoais que as crianças estabelecem e seu sucesso acadêmico. Ao funcionar como comunicadores sociais, as emoções permitem que se perceba o que está acontecendo com outra pessoa em determinada situação e que se possa escolher o modo mais condizente para reagir com/diante dela. Assim, o desenvolvimento pleno das competências emocionais (compreensão, expressão e regulação das emoções) – que englobam, dentre outras, as capacidades de identificar e nomear as expressões; compreender o que as origina e os que elas causam no ambiente; saber quando, como e onde expressá-las; modular sua duração, intensidade e frequência – favorece uma inserção coerente das crianças em seu ambiente social, o que fortalece seus relacionamentos. Estudos apontam que as crianças que têm uma percepção mais acurada de suas emoções e das dos outros estabelecem relações de mais qualidade e são mais bem aceitas por seus pares. Isso as ajuda a se adequarem melhor à escola, o que aumenta sua disposição emocional, sua concentração, sua motivação para realizar as tarefas escolares, sua aceitação às regras institucionais, sua autoconfiança e sua capacidade de controlar impulsos. Esses fatores contribuem para o seu sucesso acadêmico. Adicionalmente, estudos indicam que o desenvolvimento das competências emocionais sofre a influência não só de aspectos típicos do desenvolvimento infantil – como a linguagem, a cognição e a maturação neural – mas, também, de questões socioculturais. Segundo esses estudos, é a partir das predisposições herdadas, do desenvolvimento biológico da criança e da ampliação de suas experiências sociais que o desenvolvimento dessas competências se complexifica. Nesse sentido, destaca-se nesse processo o papel dos socializadores das emoções das crianças, pois a socialização que a criança experimenta contribui para as diferenças individuais no desenvolvimento de suas competências emocionais. A socialização das emoções compreende um processo bidirecional por meio do qual a criança apreende as regras de seu contexto sociocultural sobre sentir, expressar e enfrentar as emoções. Embora os pais ou cuidadores primários sejam considerados os agentes de socialização primários das crianças, e os grandes responsáveis pelo modo como as crianças compreendem as emoções e lidam com elas, são considerados agentes de socialização da criança todos os cuidadores com os quais elas estabelecem variadas experiências interacionais. Conforme alguns autores, as crenças, metas e práticas parentais referentes às emoções afetam o desenvolvimento emocional das crianças, influenciando suas capacidades de expressão, compreensão e regulação de emoções e favorecendo a construção de diferentes modelos de *self*. Destaca-se, assim, a importância do contexto sociocultural em como essa socialização se dá, pois o desenvolvimento emocional das crianças é afetado pelo modo como seus parceiros sociais consideram a expressão e a manifestação das emoções. Alguns autores sustentam que há uma interinfluência entre crenças de pais e cuidadores, metas de socialização, práticas de cuidado e o desenvolvimento emocional das crianças, pois esses pais e cuidadores ensinam as crianças a lidar com suas emoções segundo o modo que consideram melhor para o seu desenvolvimento na cultura à qual pertencem. Dentre esses parceiros sociais, encontra-se o professor, que

também desempenha o papel de socializador das emoções das crianças e pode proporcionar a elas experiências que promovam ou detenham o desenvolvimento de suas competências emocionais. As contemporâneas concepções de criança como sujeito de direitos e de educação infantil como primeira etapa da educação básica fizeram emergir a necessidade de um novo profissional de educação infantil, o qual deve ser capaz de entender a criança como ator social, produtor e produto de cultura, que sente, pensa, reflete e aprende, e que deve ser capaz de compreender que a sua relação com essa criança é dialógica. A educação infantil vem tentando superar seu caráter meramente assistencialista para ser, também e sobretudo, promotora do desenvolvimento integral da criança. Em virtude do já mencionado papel essencial que as emoções desempenham no desenvolvimento infantil, torna-se necessário que o professor saiba atuar como um promotor do desenvolvimento emocional saudável de seus alunos. Isso implica saber acolher as emoções das crianças, ajudando-as a nomeá-las, a identificá-las e a decidir como lidar com elas de um modo socialmente aceitável. Para isso, o professor pode utilizar eventos do cotidiano da sala de aula – como disputa por brinquedos e negociações – ou recorrer a recursos didáticos, como livros, vídeos, contação de histórias e fantoches. No entanto, para que o professor consiga efetivar uma prática que promova de fato o desenvolvimento emocional das crianças, é preciso que ele receba subsídios para tal em sua formação, obtendo uma compreensão intelectual firme sobre o desenvolvimento emocional infantil e estratégias concretas para promovê-lo. Observa-se, desse modo, a necessidade de se investir na formação dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, tendo em vista que, para poder atender satisfatoriamente às demandas das crianças (afetivas, sociais e cognitivas), promover seu desenvolvimento emocional, melhorar a sua relação com elas e até facilitar o seu aprendizado, os professores precisam estar aptos a ajudá-las a reconhecer as suas emoções e a lidar com elas. Além disso, conforme afirmam alguns estudos, é preciso auxiliar o professor a lidar com suas próprias emoções, pois a sua competência emocional afeta as suas habilidades de agir como um socializador positivo da competência emocional das crianças. Assim, convém observar que lugar as competências emocionais ocupam nos currículos de formação de professores e, ainda, que lugar as emoções ocupam na própria instituição escolar. Pesquisas recentes defendem o desenvolvimento integral da criança e consideram inapropriada a ênfase geralmente dada pela escola ao ensino de conteúdos acadêmicos. Pesquisas empíricas têm demonstrado que programas pré-escolares que focam o desenvolvimento parecem ser mais efetivos e propiciar resultados socioemocionais, motivacionais e cognitivos mais positivos do que aqueles que têm um foco acadêmico mais tradicional. Ademais, reconhece-se atualmente que as emoções fazem parte do processo de aprendizagem e que os aspectos cognitivos enfocados pela escola – como o próprio aprendizado, a atenção, a memória, a capacidade de tomar decisões, a motivação e o funcionamento social – estão entrelaçados aos processos emocionais. Em nosso país, a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, pretende desenvolver nos alunos, dentre outras competências gerais, o cuidado com a saúde emocional, que compreende, dentre outros fatores, o reconhecimento das próprias emoções e das dos outros e a capacidade para lidar com elas. Especificamente quanto à educação infantil, o documento apresenta como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, dentre outros, a expressão de emoções por meio de diferentes linguagens. Essa inclusão explícita do desenvolvimento emocional nas orientações para o currículo da educação infantil é extremamente significativa. Além de representar uma concepção do Estado no que diz respeito à educação das crianças de zero a cinco anos, abre caminho para que se discuta, também, o currículo da formação de professores, já que estes deverão estar aptos a atuar a favor desse desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional; Socialização de Emoções, Formação de Professores

ATRAVÉS DA LENTE DAS CRIANÇAS: REPENSANDO AS ARTICULAÇÕES GERACIONAIS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR INFANTIL NO BRASIL

Nathalie Reis Itaboraí
IESP-UERJ
nitaborai@iesp.uerj.br
nathalieri@uol.com.br

Resumo: Na perspectiva antropológica, considera-se cada cultura como uma lente a partir da qual se compreende o mundo. O desafio dos pesquisadores, neste sentido, é ser capaz de desfazer-se de sua lente própria e posicionar-se de forma a ver o mundo a partir da lente do outro pesquisado, interpretando assim as visões de mundo próprias de quem ocupa aquela posição cultural e social (o que inclui também a posição nas relações de poder) no mundo.

Tradicionalmente os estudos das desigualdades e do bem-estar foram construídos com lentes adultas e são merecedores das críticas que vem sendo desenvolvidas a partir dos Estudos da Infância que questionam a perspectiva adultocêntrica das ciências e sua incapacidade de perceber as crianças como agentes, sujeitos de culturas de pares, que possuem interesses e práticas próprias, as quais não se limitam à visão reducionista de que sejam os “adultos do futuro”.

Talvez por seu caráter relativamente transitório – uma vez que as pessoas passam pelas diferentes condições de infância, juventude e velhice ao longo da vida – a geração talvez seja o princípio de estratificação menos analisado. Analisar a estratificação por grupos etários levanta questões sobre as dimensões material e simbólica de estar na infância, sobre as privações ou recursos, as vulnerabilidades ou privilégios, típicos de cada etapa da vida, perceptível nas condições objetivas de vida (como a incidência de pobreza em cada fase da vida) e nas imagens e prescrições associadas (o que é permitido, incentivado ou interditado em cada idade).

O objetivo deste estudo é empregar a perspectiva dos estudos da infância para repensar o campo das desigualdades e estratificação social. Neste sentido, busca-se problematizar as articulações entre desigualdades geracionais e sociais (étnico-raciais, de gênero, regionais, rural-urbanas etc.) na configuração das condições heterogêneas do bem-estar infantil.

Observa-se, por um lado, que os estudos da infância vêm mostrando a necessidade de romper com a perspectiva adultocêntrica nas Ciências Sociais (ALANEN, 2010; HENGST; ZEIHNER, 2004), o que é particularmente visível nas análises do bem-estar. O debate público e acadêmico atual sobre o bem-estar das crianças frequentemente é movido por questões demográficas e políticas, diante do envelhecimento populacional e da redução dos nascimentos, sendo as crianças objeto de apreensão do ponto de vista de sua adequação (em termos quantitativos e qualitativos) como futuros trabalhadores.

Como propõe Alanen, para progredir nas pesquisas é necessário o encontro entre estudos sobre a infância e sobre o bem-estar, de forma a romper a instrumentalização das crianças nas pesquisas sobre bem-estar, na medida em que a “atenção é dirigida às crianças principalmente porque se espera que o seu valor social se materialize no futuro (na idade adulta), e, portanto, elas são apresentadas como objetos racionais de ‘investimentos’ econômicos, sociais ou culturais (educacionais) hoje” (ALANEN, 2010, p. 763). Neste sentido, as crianças são consideradas do ponto de vista do bem-estar futuro, em consonância com a visão tradicional de socialização, em que as crianças são vistas como futuros adultos. Ao contrário, os “novos” (que na verdade, existem desde os anos 1990, como destacam HENGST; ZEIHNER, 2004, p. 7) estudos sociais sobre a infância percebem as crianças como seres sociais em seus

relacionamentos nas sociedades presentes e é, neste sentido, que problematizam o bem-estar infantil.

Os estudos das crianças consideram as crianças como “atores sociais” participantes na vida cotidiana das sociedades e a infância como uma formação “construída” histórica, social e politicamente, sendo as infâncias sociais muitas e variáveis no tempo e no espaço (ALANEN, 2010). Neste sentido, as condições em que as crianças vivem podem representar constrangimentos ou oportunidades para que crianças exerçam sua ação social. Tal perspectiva praticamente não foi explorada nos estudos de desigualdades e estratificação social que continuam a considerar as crianças a partir dos dados de suas famílias ou entornos sociais, desconsiderando inclusive as desigualdades geracionais dentro das famílias.

Observa-se, igualmente, que a conceituação da infância na sociedade é marcada pela exclusão, uma vez que é definida pelo que não pode, sendo as crianças definidas negativamente, como não adultos. Embora, como destaca Sarmiento (*apud* ARENHART; SILVA, 2014, p. 65), não se trate de abolir tais interdições, muitas das quais representam avanços civilizatórios para a proteção da infância, observa-se um efeito simbólico na conceitualização da infância marcada por aspectos de exclusão “e não, prioritariamente, por suas características distintivas ou por efetivos direitos participativos” (SARMENTO *apud* ARENHART; SILVA, 2014, p. 65). Observa-se este viés nos estudos de bem-estar que muitas vezes destacam as privações e, no limite, têm como principal referência um indicador negativo, a taxa de mortalidade infantil. Neste sentido, muito pouco tem se avançado em indicadores positivos de bem-estar infantil e menos ainda informações produzidas a partir das crianças consideradas como sujeitos.

As novas análises de bem-estar infantil vem, por sua vez, destacando a especificidade da pobreza e a necessidade de melhores indicadores sobre as desigualdades no bem-estar infantil. Medidas de bem-estar infantil internacionais vêm incorporando, para além das condições materiais, aspectos psicológicos e sociais, bem como o ponto de vista das crianças maiores sobre seu bem-estar, mas ainda não se observa esta tendência no Brasil.

Na literatura internacional, os estudos sobre as desigualdades na infância têm avançado em importantes questões e diferenciações (FERNANDES; MENDES; TEIXEIRA, 2010) como a necessidade de indicadores positivos ao lado dos negativos (sendo o mais empregado a mortalidade infantil); a diferenciação entre medidas familiares, contextuais (do entorno) e medidas mais direcionadas às crianças; o impacto das políticas públicas na infância (desde sua presença no orçamento público até o acesso efetivos aos serviços públicos); a heterogeneidade e desigualdade entre crianças (em aspectos como idade, etnia, classe e gênero, inclusive as possibilidades de agência de crianças em diferentes condições – ARENHART; SILVA, 2014).

As análises da distribuição de bem-estar precisam, portanto, dialogar com os estudos da infância, de forma a alcançar uma perspectiva geracional e social (étnico-racial, de gênero, classe, regiões etc.) na compreensão de como as crianças percebem e vivenciam as desigualdades sociais. Há limites para realizar esta análise hoje, pois pesquisas qualitativas e quantitativas raramente incorporam as percepções das crianças sobre as desigualdades. Este trabalho busca contribuir, com questionamentos teóricos e apresentação de evidências coletadas da bibliografia sobre bem-estar infantil, para avançar neste importante debate acadêmico e político.

Palavras-chave: Infâncias. Desigualdades Geracionais. Desigualdades Sociais

Referências

ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p.751-775, set./dez. 2010.

ARENHART, D.; SILVA, M. R. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. *Cadernos Ceru*, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.

FERNANDES, L.; MENDES, A.; TEIXEIRA, A. A. C. A review essay on child well-being measurement: uncovering the paths for future research. FEP *Working Papers* 396, Universidade do Porto, Faculdade de Economia do Porto, 2010.

HENGST, H.; ZEIHNER, H. *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2004.

A CRIANÇA NO CONTEXTO DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA COMPLETA

Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de Almeida
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(ProPEd/UERJ)
alesavaget@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca refletir sobre a criança a partir dos dados produzidos pela pesquisa de mestrado da autora, defendida em agosto de 2014 (ALMEIDA, 2014). A pesquisa abordou a relação família-creche no programa Primeira Infância Completa (PIC), que fez parte das políticas públicas educacionais do município do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 a 2013, sendo avaliado, inicialmente, pela UNESCO, em 2012. Apoiada nos dados daquela instituição internacional, a pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica sobre a relação família-creche, uma análise documental do referido programa, entrevistas, grupos focais e oficinas com gestoras, profissionais e familiares das três creches envolvidas. Por opções metodológicas, o foco na criança não foi aprofundado à época, abrindo possibilidades para encaminhamentos futuros. Neste trabalho a autora amplia os resultados apresentados na dissertação, desenvolvendo uma reflexão sobre quem foi a criança que participou semanalmente do PIC, a partir das falas dos interlocutores envolvidos na tríade metodológica. O texto inicia contextualizando o leitor sobre o caminho percorrido pela pesquisa, apontando pontos-chaves no que se referem às crianças, buscando discuti-los à luz da literatura pesquisada. Para potencializar o debate, vale a pena definir como a criança é compreendida no artigo: sujeito social ativo nos diferentes ambientes dos quais participa, seja ele privado ou coletivo. Acredita-se, então, que ela é capaz de desenvolver condições materiais e simbólicas para enriquecer o seu repertório de vivências diferenciadas de socialização. O choro, o olhar, o sorriso e os movimentos corporais biologicamente organizados (aqueles que nascem com a criança) são interpretados pelos adultos próximos a ela, ganhando sentido, através de seus familiares e podendo ser ressignificados pelos profissionais de Educação Infantil que possuem outras vivências e histórias (VASCONCELLOS, 2002). Além disso, o espaço da instituição de Educação Infantil é repleto de crianças de diferentes idades e possui materiais e ambientes planejados para elas, diferentes dos que há em sua casa. Neste espaço, pode-se propiciar a expansão do círculo de vivências da criança, possibilitando-a construir novos vínculos afetivos e produzir novas aprendizagens. Ela é cuidada e educada por profissionais, brinca com outras crianças, interage com sujeitos fora de sua família. Da mesma forma, vão conhecendo e reconhecendo novas perspectivas, enriquecendo a própria visão de ser e estar no mundo. Cada criança é singular. A reação de cada uma aos novos ambientes varia de acordo com as suas percepções, vivências e histórias. Nas Unidades de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro (creches e EDIs¹), percebe-se um esforço para mudar o foco de apenas um lugar para se tomar conta de crianças enquanto seus pais vão para o trabalho, tornando-os cada vez mais comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças. Os dispositivos legais produzidos ao longo dos últimos 30 anos garantem o direito da criança pequena frequentar a creche, ser cuidada e educada dentro de uma proposta eminentemente educacional, voltada às suas necessidades, interesses e aprendizagens, com profissionais qualificados, para que família e creche passem a

¹ Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) são “(...) unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. (...) Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral” (RIO DE JANEIRO (RJ), 2010, Secretaria Municipal de Educação, p. 4)

compartilhar e complementar responsabilidades (BRASIL, 1988, 1996, 2000, 2001, 2007, 2009, 2014, 2017). O lugar das crianças no PIC, ora é confrontada, ora é afirmada nas vozes dos interlocutores privilegiados da pesquisa e do propósito do programa. As gestoras entrevistadas colocaram que as crianças que participavam do PIC tinham bastante dificuldade em sentir-se acolhidas nas creches por ser um atendimento somente aos sábados e estarem junto de crianças e adultos diversas das do seu convívio diário. O choro e a não-aceitação ao espaço, à comida e às atividades propostas eram comuns no início, mas iam se tornando menos intensos, conforme a assiduidade à creche e a permanência dos espaços, dos profissionais e das crianças. As Agentes Auxiliares de Creche² garantiam às crianças do PIC as mesmas rotinas vivenciadas com as crianças que frequentam a creche de segunda a sexta-feira e avaliaram ter sido muito difícil construí-las, com crianças que só compareciam uma vez por semana. Esta questão também foi levantada pelas mães entrevistadas e pelos familiares ouvidos nas oficinas. As gestoras preocupavam-se em oferecer oportunidades para que as crianças saíssem, no final de cada sábado, com um “produto” das atividades que vivenciaram na creche, para que pudessem levar para a sua casa e compartilhar com seus familiares o que tinham produzido nesse espaço coletivo. As mães mencionaram que as crianças levavam para a creche objetos que as remetiam à sua casa ou à sua família, de modo a lhes dar mais segurança, o que Winnicott (1975; 2000) denomina de *objeto transicional*. Outras crianças se apegaram a alguns brinquedos da creche, buscando superar as dificuldades de relação com o espaço institucional e os profissionais que ali estavam. Com o passar do tempo, as crianças ficaram bem melhor, podendo aproveitar as atividades propostas e se envolver mais nas brincadeiras propostas. Um ponto a se destacar na fala das mães é que quando as crianças do PIC conseguiam a vaga na jornada semanal e começavam a frequentar diariamente a creche, elas facilmente eram inseridas à nova rotina, não apresentando dificuldades no processo de inserção/acolhimento, nas propostas e nas interações com os profissionais e com as demais crianças. O trabalho desenvolvido no sábado resultava em uma mudança de atitudes das crianças em casa, tanto para as que frequentavam a creche de segunda a sexta-feira, quanto para aquelas que vinham somente no PIC. Nos grupos focais realizados com os profissionais das creches, a criança foi vista sob diferentes enfoques: ora como espelho de sua família, *assujeitada* (SARMENTO, 2002), ora como um sujeito de direito de pouca idade. Seu comportamento modificava a partir das diferentes interações que estabelecia com os outros e a partir de que prisma era observada. Os profissionais concordavam com os familiares ao dizer que a criança, estando no PIC, perdia um contato maior com a sua família, pois deixavam de participar de passeios e outras situações de interação de final de semana, que podia prejudicar a sua convivência familiar. Os dados produzidos pela pesquisa de mestrado apontam que, muitas vezes, as políticas públicas destinadas à infância pouco consideram, de fato, as crianças em suas especificidades, necessidades e interesses, mas elas ressignificam as próprias experiências, criando positivities. As de cunho educacional que abrangem as crianças muito pequenas são fortemente movidas por pressupostos assistenciais, sendo a família o principal alvo das iniciativas governamentais, não as crianças.

Palavras-chave: Criança; Programa Primeira Infância Completa; Relação Família-creche

² O cargo de Agente Auxiliar de Creche foi criado pela Lei nº 3.985, de 08/04/2005, com escolaridade de Ensino Fundamental completo, passando a denominar-se Agente de Educação Infantil a partir da Lei nº 5.623 de 1º/10/2013.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M. S. B. e L. de. *A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa*. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa*. 5 de outubro de 1988. <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Parecer n.º 04/2000*. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. MEC, CNE, Brasília, 2000

BRASIL. *Lei n.º 10.172/01*. Plano Nacional de Educação. MEC. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei n.º 11.494/2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 03 de maio de 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DOU 12.11.2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 25 de julho de 2013.

BRASIL. *Lei n.º 13.005/2014*. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da União, Ano CLI n.º 120-A, 26/ 06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.570, publicada no DOU de 21/12/2017, seção 1, pág. 146. Assunto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf> Acesso em: 03 mar. 2012.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000 [1948].

VASCONCELLOS, V. M. R. de. *Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche*. Tese de professor titular em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

“O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL?: UM ESTUDO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA”

Prof^a Dr^a Fabiana de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Resumo: O objetivo do presente estudo é apresentar um levantamento e análise acerca da produção brasileira envolvendo dissertações e teses que tiveram como foco as crianças negras e a questão étnico-racial visando compreender o modo pelo qual esses sujeitos se apropriam e compreendem a questão étnico-racial na vivência de sua infância.

Quando falamos sobre infância é impossível desconsiderar as contribuições do historiador Ariès (1981), pois buscou retratar as modificações na concepção de infância que passou de um adulto em miniatura para a consideração de sua particularidade infantil, no entanto, devemos considerar que o historiador está situado em contexto europeu/francês e trata especificamente das crianças brancas, ou seja, é uma “descoberta” da infância branca que acabou se generalizando. Nesse sentido nos perguntamos: e a infância das crianças negras? E as crianças negras que vivem processos múltiplos de exclusão sendo pela sua idade, cor da pele, condição social etc?

Historicamente as crianças têm sido consideradas “*infans*”, ou seja, aquele que não fala. Sendo assim, são os adultos a partir de uma perspectiva cunhada por Fúlvia Rosemberg (1996) de adultocêntrica que temos pesquisado as crianças, que temos construído políticas públicas e que temos consolidado práticas educativas em instituições de zero a cinco anos. Essa perspectiva adultocêntrica retira das crianças a possibilidade de serem consideradas seres plenos, de direito, sujeitos sociais com direito à voz.

Apesar das crianças estarem sendo alvo de inúmeras pesquisas e o interesse sobre elas ter aumentado, também tem crescido as desigualdades vividas por inúmeras crianças no nosso país. As desigualdades de idade, gênero e raça possuem suas especificidades, mas conjuntamente se somam e são acrescidas a um terceiro aspecto: a pobreza, gerando maior vulnerabilidade. As crianças acabam sendo as maiores vítimas das condições de exclusão.

As crianças compõem um grupo, uma população que é tratada de forma subalternizada, ocupando uma posição marginal por conta da geração que ocupa e que se define por sua idade. Justamente é esse fator que define a separação entre adultos e crianças na sociedade e que também caracteriza esse período da vida denominado infância e que constitui relações de dominação dos adultos em relação às crianças.

Neste sentido, apesar de nos últimos anos termos vivido uma abertura para o debate das questões relacionadas à raça no Brasil ocasionando mudanças consideráveis no debate contemporâneo sobre a questão racial no cenário político com reverberação no espaço educacional, no entanto, a discriminação relacionada à questão racial ainda é uma constante na nossa realidade o que dificulta a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e não discriminatória, sendo que a educação também se mostra desigual quando pensamos na situação das crianças pequenas, principalmente as negras.

Assim, buscando compreender o que se tem produzido acerca das crianças negras é que fomos buscar dados a partir das pesquisas já realizadas sobre o modo como esse sujeito infantil e essa infância tem sido retratada, ou seja, como tem-se buscado compreender as crianças negras a partir de sua alteridade, suas culturas infantis e validar seus pontos de vista, ou seja, entender como as crianças negras se apropriam, experienciam e compreendem a questão étnico-racial.

Dessa forma, essa reflexão está pautada em referenciais teóricos do campo dos estudos raciais bem como dos estudos da infância que complementam nossas discussões. Nesse sentido, o

conceito de infância está sendo considerado no plural, pois é uma perspectiva muito pertinente quando tratamos das crianças negras que também compõem um grupo heterogêneo participando de infâncias diferentes e o conceito de raça está sendo compreendido como uma categoria analítica, pois a ideia de raça ainda prevalece com muita força no imaginário social brasileiro constituindo-se como uma categoria nativa segundo Guimarães (2003).

A Sociologia da Infância considera que há fatores semelhantes entre as crianças, mas também não deixa de se atentar para os fatores de heterogeneidade como classe social, gênero, etnia/raça, religião, contexto geográfico, etc e, por todas estas razões podemos falar em infâncias no plural (Sarmento, 2005 e James & James, 2004).

Associado ao conceito de infância plural podemos estabelecer uma articulação com o conceito de diferença utilizado por Bhabha (2003) que nos abre possibilidades para questionarmos os essencialismos e etnocentrismos para pensarmos nas diferenças a partir dos hibridismos culturais deslocando as ordens binárias que hierarquiza o negro/branco, criança/adulto, heterossexual/homossexual etc.

Buscando responder à presente reflexão realizamos um levantamento das pesquisas envolvendo as temáticas do nosso estudo. O levantamento foi realizado na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). A pesquisa utilizou as seguintes palavras-chave para a busca dos documentos: criança negra e educação infantil.

Foram encontrados um total de cento e vinte documentos e destes apenas vinte e um especificamente abordavam pesquisas envolvendo as crianças negras na etapa da educação infantil na faixa etária de zero a cinco anos. Estes vinte e um documentos estão localizados no período entre 2004 e 2017, sendo que destes são oito teses de doutorado e treze dissertações de mestrado. Para a presente reflexão nos pautamos em quatorze pesquisas entre dissertações e teses que tiveram como foco a percepção da criança negra sobre a questão étnico-racial.

As pesquisas que apresentaram como foco dos seus estudos as percepções das crianças negras sobre as relações étnico-raciais visavam compreender como as crianças se veem e veem aos outros do grupo branco e como isso influencia a construção de sua identidade e, consequentemente de seu autoconceito e autoestima.

As pesquisas realizadas tinham como lócus a instituição de educação infantil e os dados encontrados estão diretamente relacionados à forma como a questão racial é tratada nestas instituições e que influenciam a forma como as crianças se veem enquanto um grupo racial diferenciado, neste sentido, as pesquisas mostram que as crianças apesar de ouvirem um discurso de igualdade vivem situações de desigualdade no ambiente escolar e estas percebem as situações de discriminação e preconceito. As falas das crianças apresentam estereótipos sobre o que é ser negro.

Dessa forma, as crenças e os valores racistas influenciam a constituição da identidade das crianças negras levando estas muitas vezes a desprezarem seus atributos físicos principalmente em relação ao cabelo e a cor da pele manifestando o desejo de ter características associadas ao grupo branco apresentando níveis de autocontrole e autoconceito baixos. As pesquisas trouxeram também um aspecto metodológico muito interessante que é a possibilidade de creditar a voz das crianças, de ouvir suas concepções a respeito de si mesmas e de seu grupo racial nos mostrando que há outras possibilidades de se ver as crianças negras para além da pobreza, da falta, da periculosidade, pois as crianças sempre encontram brechas em lugares que nós adultos nem sempre conseguimos adentrar, mas que as pesquisas ao considerar a voz das crianças nos mostram uma criança atuante, capaz e que age dentro desta estrutura recortada principalmente pela questão racial.

Palavras-Chave: Crianças Negras; Raça; Pesquisas Brasileiras

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS E LETRAMENTO, A TECITURA DO CONHECIMENTO

Fernanda Brandão da Silva Esteves
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ
assnanda@bol.com.br

Resumo: Nos últimos anos, em meio a avanços e retrocessos a temática racial vem galgando uma amplitude propulsora de novas discussões, perspectivas e práticas na sociedade em geral e com reflexos significativos dentro dos muros escolares. Dialogar com tal temática é dialogar com a história de vários povos, dos povos africanos, dos povos indígenas, do povo brasileiro, é seguir caminho para a busca de construção e ressignificação da própria identidade, sobretudo na escola, local no qual essa temática assume, inclusive com o advento da lei 10.639/2003 e 11.645/2008, contornos que tecem discussões sobre currículo escolar, estratégias educativas e formação continuada. Esse diálogo ajuda a dar respostas a gritos velados, vozes escondidas, clamantes no seu âmago pela superação de práticas históricas de hierarquização e sujeição.

No cenário atual, o exercício da docência é transversalizado pela questão racial, incontornável e transformadora. Estabelecer uma dialogicidade com a legislação mencionada, refletindo, ampliando e fomentando o fazer pedagógico é tarefa desafiadora, um dos desafios que o verbo lecionar impele ao educador diariamente. Para corroborar com o entendimento e valorização da postura reflexiva docente ante o cotidiano escolar e suas nuances dialogamos com Paulo Freire, que nos idos da 2ª metade do século passado já sinalizava a relevância do papel do educador e suas práticas na perspectiva de ação/reflexão.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2001, p.26).

O estudo sobre relações étnico-raciais e educação está muito em voga, nesse momento, e se justifica considerando a ampliação do debate sobretudo com o advento de legislações recentes na área, políticas afirmativas entre outros fatores relacionados ao combate preconceito e discriminação presentes em nossa sociedade. Ao longo do estudo evidenciou-se a necessidade de caminharmos no entendimento de uma perspectiva multicultural, educando as novas gerações na convivência, respeito e valorização das culturas plurais. Ao nos referirmos a educação multicultural, coadunamos com o entendimento de Vera Candau.

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (CANDAU, 2008.p.7)

Em sintonia com diversos estudos recentes na área é fundamental explorar esta temática focando mais intensamente no papel dos atores sociais que permeiam o espaço escolar e sua atuação na promoção de uma cultura de paz, desfazendo paradigmas alienantes e preconceituosos existentes, imbricados no cotidiano que perpetuam estereótipos, alimentados

por falas corriqueiras do cotidiano e ações que direta ou indiretamente fortalecem a cultura eurocêntrica e promovem a exclusão.

O objetivo desse trabalho é apresentar e socializar práticas de letramento que potencializem o domínio da leitura e da escrita ao ampliar e diversificar as práticas de interação e vivência com a língua, à luz da lei 10.639/03 e 11.645/08, por letramento coadunamos com os referenciais teóricos de Magda Soares e seus estudos na área de alfabetização e letramento.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. (SOARES, 2004. p. 01)

A tecitura do conhecimento é favorecida e fomentada quando se agregam práticas pedagógicas antirracistas, sobretudo no início da educação básica. Tais práticas tendem a oportunizar uma maior interação dos educandos com o processo ensino aprendizagem a partir da valorização da identidade étnicas e das diferenças identitárias tão característica de nossa sociedade e num olhar mais microestrutural de nossas salas de aula, contribuindo assim para fortalecimento da autoestima, sobretudo dos alunos negros, além de favorecer o exercício de alteridade e afetividade tão necessário em qualquer etapa do processo ensino aprendizagem.

São muitas as possibilidades de ampliar o fazer docente ao dialogarmos com a temática racial que vão desde reorganização do espaço escolar (murais, atividades sempre atentos a representatividade) até a ampliação do entendimento da verdadeira história do Brasil e da África para além das selvas, das guerras, das dores, dos estereótipos. Uma África ancestral, geradora de um mundo, de tecnologias e de saberes. Em concordância com estudos recentes, especialmente de Nilma Lino Gomes (2008) identificamos que a história e a cultura africana têm pouco ou nenhum destaque em relação à outras culturas europeias nos currículos. Ainda hoje apesar de intensos debates o currículo de nossas escolas é profundamente eurocêntrico.

No momento que me conheço e valorizo minha história, passo a ter condições de interagir melhor com este mundo e de diversas formas, acreditar nas próprias potencialidades e superar estigmas que engessam e limitam as possibilidades do vir à ser. A apropriação crítica e consciente da leitura e escrita fomenta essa perspectiva.

A socialização desse estudo, fruto de um trabalho de pesquisa no período em que estou mestranda da UFRRJ e docente da SME/RJ será realizado através de apresentação da temática, um relato de experiência e dinâmica de grupo. Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desse trabalho, observou-se a necessidade de uma metodologia construída na experiência, forjada no cotidiano se configurando e se reciclando continuamente. É relevante a reflexão acerca do exercício de uma prática de ensino para além de dados quantificáveis resumidos em notas e metas. Prática de ensino que considere a diferença na sala de aula e fortaleça a igualdade de direitos, tratamento e oportunidade. Espera-se com esse estudo refletir e colaborar na construção/discussão de uma pedagogia e um fazer educativo que respeite e valorize a construção da identidade das crianças valorizando a diversidade e não alimentando a desigualdade em meio a um constante transbordamento da prática docente. O ambiente escolar tem uma demanda urgente.

Palavras-chave: Diversidade; Letramento; Legislação

BIBLIOGRAFIA:

ARROYO, Miguel Gonzáles. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2002

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Artmed Editora, 2004

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA EM AFROPERSPECTIVA: O BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO CONTRAPONTO AOS RITUAIS INSTITUÍDOS

Erivelton Thomaz da Silva
UFRRJ
ton.educ@hotmail.com

Resumo: O respectivo trabalho busca apresentar uma abordagem afroperspectivista para o ensino e aprendizagem de matemática tendo nos jogos de cognição e brincadeiras cantadas nossos principais meios. Entendemos ser possível a reconexão entre o brincar e aprender. Para isso, nos reportamos aos princípios da afroperspectividade, uma concepção teórica e filosófica que nos convida a refletirmos acerca dos possíveis caminhos. Entretanto, esse processo deve passar pelo reordenamento de questões que outrora se relacionavam de maneira harmônica. Nossas práticas se justificam a partir de uma coleção de relatos e registros de professoras e professores que ensinam matemática para crianças, ou seja, uma proposta didática onde a brincadeira é colocada como uma experiência de cultura que nos conduz à reflexão de outros paradigmas de infância pouco tratados nos espaços escolares e não escolares. Para concluir, pontuamos nossos esforços para que jogos e brincadeiras deixem de ser tratados culturalmente como apêndices na escola, e passando a ocupar suas potências transformadoras nas vidas das crianças

Os significados da cisão histórica entre cosmosentidos: A presente proposta nasceu de uma percepção pessoal do autor acerca da necessidade de se pensar e propor novos caminhos para o ensino e aprendizagem de matemática que contemplem as diversidades culturais do contexto escolar, a partir de perspectivas colaborativas onde o ser e o conhecimento possam transitar livremente.

Não intentamos abordar a temática do currículo e suas teorias, entretanto, apontamos a necessidade de efetivação de perspectivas que visem nutrir um currículo que considere outras historicidades e modos de ser para o contexto escolar. Ou seja, uma adequação ética com sistema de valores que se organizem de acordo com os diversos meios sociais, de caráter norteador para educadores e emancipador para os educandos.

De maneira sucinta, faremos uma contextualização acerca dos efeitos do apagamento histórico de saberes e fazeres de povos ditos não ocidentais que foram deslocados de seus espaços de expressões culturais a partir do século XV, com fortes implicações para as infâncias nesse período e na contemporaneidade.

Ser criança no período moderno implicava necessariamente a um passado de privações corporais e cognitivas. Com efeito, apesar de algumas críticas serem tecidas à análise iconográfica realizada por Ariès (1978), sua obra é um marco para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade e que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção. Sendo assim, sinalizaremos de maneira breve e pontual como o contexto da modernidade (período histórico que sucede o período medieval, consagrado pelos ideários iluministas de desenvolvimento da ciência objetiva) impôs a cisão de cosmosentidos de povos africanos e indígenas no Brasil a partir de um modelo de racionalidade.

De acordo com a filósofa e antropóloga Marimba Ani (2015), a visão ocidental³ de mundo, sua forma de entender e sentir o universo e os seres humanos são distintos e separados, a

³ Em linhas gerais, o que denominamos de ocidental é um conjunto complexo que envolve elementos greco-romanos (a ideia de que a filosofia foi um evento grego, o projeto político do Império romano), a ideologia da tribo eleita presente nas representações religiosas judaico-cristãs hegemônicas (a noção de que alguns povos

única forma de se conhecer alguma coisa sobre o universo é se distanciando dele, desfazendo uma conectividade e criando o conceito de “objeto”. Esse objeto é percebido de maneira a não possuir sentimento ou significado, uma ilusão no contexto do ocidente. Ao contrário, povos do oriente buscavam manter seus princípios advindos dos primeiros ciclos civilizatórios.

Por fim, gostaríamos de acentuar que não estamos aqui para criar uma atmosfera de conflitos acerca dos progenitores conceituais, julgando quem é mais relevante, mas sim, desejamos caminhar na direção de perspectivas que valorizem os diferentes modos de ser e estar no mundo, que entendam o tempo, orientado para o passado, como possibilidade de nos restabelecermos com a vida (Oliveira apud NOGUERA, 200, p.48).

Afroperspectividade: A afroperspectividade se caracteriza por promover exercícios de infancionalização. Nossas propostas teóricas e metodológicas transitam em sentidos de mundo afroperspectivos, a partir de práticas teórico-brincantes sustentadas pelos estudos da infância, o que pode conferir ao ensino e aprendizado de matemática um caráter mais colaborativo e menos individualista. Para tanto, consideramos relevante sinalizar que nossos principais documentos norteadores são: a Base Nacional Comum Curricular⁴ em suas unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades, além da Lei Federal 10.639/03⁵.

A afroperspectividade emerge da leitura do quilombismo de Abdias do Nascimento (1980), da afrocentricidade sistematizada por Molefi Asante (1987) e do perspectivismo ameríndio proposto por Tania Stolze Lima (2011).

Os estudos afroperspectivistas se debruçam num pressuposto de que a infância é a condição humana de assunção do mistério. Um dos problemas mais graves está justamente em recusar a infância como a condição que compartilhamos com outros seres vivos e o modo de relação com a natureza mais adequado (NOGUERA, 2018, p. 641). Sendo assim, em termos afroperspectivistas, a infância é, ao mesmo tempo, uma condição e um modo de relação.

O ensino e aprendizagem de matemática em afroperspectiva: O ensino e aprendizagem de matemática em afroperspectiva propõem caminhos que vão além de práticas sedimentadas na utilização de livros didáticos, tomando o ritual da explicação seguida de exercícios, ainda que com a introdução de jogos e brincadeiras, mas muitas vezes sem o aprofundamento conceitual necessário e uma aprendizagem com pouco significado. Uma sociedade historicamente estruturada a partir do racismo traz consigo uma gama de aportes que viabilizam tensões entre grupos diversos. Nossas práticas com as crianças nos sinalizam a existência de uma assimetria de poder entre grupos culturalmente privilegiados e grupos historicamente oprimidos.

A observação do professor é fundamental para conhecer e compreender melhor as crianças tanto em suas relações, levando em conta os diferentes grupos e seus costumes, quanto os efeitos dessas relações para o aprendizado. Segundo (FERNANDES; MOREIRA, 2013, p. 518), “...a lidar com o “outro”, num verdadeiro exercício constante de respeito à alteridade. Pressupõe convívio e intercâmbio de experiências primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar, experimentar”.

As oficinas com jogos e brincadeiras africanas como proposta didática para os anos iniciais, surgem primeiramente a partir de nossas afinidades com múltiplas culturas e seus diferentes povos, da importância de se manter vivas as memórias materiais e imateriais dessas culturas. Além do mais, como a injustiça cognitiva faz parte dos modelos teóricos eurocêtricos, nos propomos a desenvolver práticas que oportunizem novos caminhos a partir desses cosmosentidos.

merecem uma “terra prometida”, a redenção do paraíso) e por fim a gestão dos recursos naturais num contexto de propriedades privadas em que o trabalho é tomado como categoria ontológica.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil.

⁵ A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Por fim, acreditamos ser primordial que a ocupação do espaço precisa deixar de ser antropocêntrica. Os territórios de aprender não devem separar as pessoas do meio ambiente natural, devendo levar em consideração a flora e a fauna. Pode ser o caso daquilo que denominamos de uma “arquitetura de pontes” em vez de “arquitetura de muros”.

Considerações parciais: O presente trabalho pode ser descrito como um conjunto parcial de resultados que vão aos poucos direcionando nossas ações. Constantes reavaliações dos procedimentos estratégicos e revisões teóricas nos possibilitam refletir acerca dos efeitos da fragmentação dos saberes, dos organismos, das disciplinas e, por outro lado, nos incita a refletir acerca das complexidades do mundo, e suas implicações para as crianças. Logo, entendemos que um ensino que se fundamente a partir da afroperspectiva deve ter como propósito não pressupor a falta, abandonar o método e não se deixar medir por uma teleologia. Em suma, a construção de um lugar afroperspectivista para o ensino e aprendizagem de matemática com crianças requer um percurso constituído de múltiplos e interpenetrados caminhos, o que envolve uma metodologia pluriversal, polirracional e antidogmática para elaboração de propostas que contemplem cosmosentidos viventes na experiência escolar, tendo a infancialização como um possível horizonte.

Palavras-chave: Afroperspectividade; Brincadeiras; Ensino e Aprendizagem de Matemática.

Referências Bibliográficas

ANI, Marimba. Yurugu: **Uma crítica africana centrada do pensamento e comportamento cultural europeu**. Cap. 7, p. 393-399, 1994.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BORBA, Angela Meyer. **A Brincadeira como Experiência de Cultura na Educação Infantil**. Disponível em: <<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Brincadeira-Como-Experi%C3%Aancia-De-Cultura/162869.html>>. Acesso: 25 de Abril de 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

DELFINO, J.; CUNHA JUNIOR, H. **Iconografia dos Tabuleiros de IFA**. Educação Gráfica (Online), v. 19, p. 1-22, 2015.

DIOP, Cheikh Anta. **Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?** Paris: Présence Africaine, 1967.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa, MOREIRA, Marcelo Rasga. **Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 23 [2]: 511-529, 2013.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOGUERA, Renato. **“Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas”**. Griot. Revista de Filosofia, Amargosa, BA, v.4, n.2, dezembro/2011, pp. 1-19.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644.

SANTOS, Roger Eduardo Silva. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais** - São Carlos: UFSCar, 2015. 105 f.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI**. Revista da ABPN • v. 6, n. 13 • mar. – jun. 2014 • p. 134-147.

SILVA, Wallace Lopes. **Sambo, logo, penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Organização - 1. ed. - Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

LIMA, Tânia Stolze. **O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi**. *Mana* 2(2):21-47, 1996.

VERGNAUD, G. (1993). **Teoria dos campos conceituais**. In: Nasser, L. (Ed.) *Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro*. p. 1-26.

EDUCAÇÃO MUSICAL E RELAÇÕES RACIAIS: UM OLHAR A PARTIR DA COMPOSIÇÃO DE UM SAMBA-ENREDO COM CRIANÇAS

Eloisa Costa Gonzaga
UDESC
elo07gonzaga@gmail.com

Viviane Beineke
UDESC
vivibk@gmail.com

Resumo: A educação musical como meio para a formação integral de ser humano possibilita uma aprendizagem de compreensão do mundo, pois a música está intrinsicamente conectada à etnicidade, à ideologia, à religião e à sexualidade, entre outros tantos sentidos. Nesse sentido, a música pode nos ajudar a compreender quem somos e como nos comunicamos com os outros. Como discutem Zanetta e Brito (2013), a formação integral vai além da musical, à medida que a prática musical coletiva, além de proporcionar a vivência da dimensão estética, favorece a convivência com o outro, o respeito, o aprender a escutar, o trabalho em equipe, entre outras possibilidades. Para além dessas dimensões, a educação musical pode ainda promover reflexões aprofundadas sob outros pontos de vista que se apresentam como objeto de estudo, como o papel das etnias e dos movimentos regionais.

Pensando numa educação musical abrangente e politicamente engajada nos movimentos sociais, nossa proposta de trabalho esteve ancorada na lei 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino, entendendo que esta homologação parte de uma série de iniciativas de organizações sociais como a “Frente Negra Brasileira” (1930); o “Teatro Experimental do Negro” (1940); “Movimento Negro Unificado” (1978); “Marcha Zumbi contra o Racismo”(1995) e, atualmente, a Lei 10.639/03, com a iniciativa de estabelecer uma educação plural e inclusiva que contemplasse a História da África e dos povos negros (BRASIL, 2013, p.7).

Compreendemos que as iniciativas citadas acima, não só por parte das organizações sociais, mas também por meio de políticas públicas, fazem parte de um movimento de articulação que visa dar visibilidade às diferentes referências de identidades construídas pelos sujeitos na sociedade brasileira, em especial à identidade do negro. Como defendem Zubaran e Silva (2012, p. 134), é preciso refletir, no âmbito da educação escolarizada em seus diferentes níveis, sobre a construção de currículos que não silenciem sobre a diversidade étnico-racial de modo a expressar, sem estereótipos e preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira. Assim, na compreensão da educação musical e da formação docente em música, é preciso desconstruir preconceitos e estereótipos construídos em relação à identidade do negro, considerando uma construção positiva diante desta identidade.

Em relação ao campo das artes, em especial o ensino de música, pensar em uma educação para a diversidade é ter como base o multiculturalismo para incorporar as pluralidades. Em contrapartida não é uma tarefa muito simples lidar com as diversidades no ambiente escolar, principalmente quando se trata de currículo. Segundo Silva (2007), apesar da sociedade brasileira sempre ter sido multicultural, pois sua organização social foi formada por diferentes grupos étnico-raciais, ainda hoje é difícil lidar com as diversidades, porque “fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e

discriminações, malgrado denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais, não passassem de mera insatisfação de descontentes” (p. 493).

A diversidade faz parte da formação cultural brasileira, mas a realidade nos mostra um contexto de desigualdades e hierarquia entre as culturas. Neste sentido, estudos entre os campos de educação musical e relações raciais (PRASS, 1999, 2013; CARVALHO, 2010; QUEIROZ, 2017; GOMES, 2018; BATISTA, 2018), buscam compreender como essas desigualdades operam, principalmente quando falamos em cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Partindo deste lugar de reflexão, este trabalho analisa uma oficina de samba desenvolvida no ano de 2016, durante o Estágio Curricular Supervisionado, nas Oficinas de Música do MUSE – Programa de extensão Música e Educação, no Departamento de Música do Centro de Artes da UDESC, Florianópolis, SC. Deste trabalho participaram oito alunos(as) de 10 e 14 anos, em encontros semanais de uma hora e quinze minutos, de abril a novembro.

Com a preocupação de contribuir e oportunizar às crianças um conhecimento do samba, buscou-se vivenciar este gênero musical nas aulas, contextualizando historicamente os seus aspectos musicais com atividades de apreciação, execução e criação musical, considerando as matrizes: partido alto, samba de terreiro, samba enredo e samba canção (LOPES, 2015). Por meio das matrizes do samba, abordamos diversos assuntos como classes sociais, relações raciais, procurando refletir sobre as discriminações e preconceitos relacionados a esse gênero musical.

Esta aproximação com o samba e a escolha do tema para o projeto de estágio foi motivada principalmente pela vivência dos estagiários com este repertório, pois ambos são negros e desenvolveram suas musicalidades na cultura de origem afro, prática esta que sempre esteve presente no âmbito familiar. Compreendendo que esta proposta se conecta à discussão e problematização de questões relacionadas aos conteúdos afro-brasileiros na educação musical, buscamos realizar intervenções musicais e pedagógicas que despertassem o interesse das crianças, refletindo sobre as diferenças culturais, ao mesmo tempo em que promovessem e estimulassem a criatividade nas práticas musicais.

No relato que apresentamos nesta comunicação, focalizamos o processo de composição e gravação da canção *Na Cartola de um Mágico*⁶, gravada no CD “Me diz quem é? Contos e cantos do mundo”, das Oficinas de Música do MUSE. A composição das crianças foi feita a partir da matriz samba-enredo, que consiste uma música feita exclusivamente para um desfile de uma escola de samba, com letra que desenvolve o enredo que a escola irá apresentar no desfile de carnaval anual. A escolha do tema foi realizada coletivamente com as crianças, que decidiram homenagear Angenor de Oliveira (1908 – 1980), o “Cartola”, grande referência do samba brasileiro.

O processo de composição foi desencadeado com a gravação de uma base harmônica no cavaquinho por um dos estagiários, contendo características idiomáticas desse gênero. A partir daí, o processo de construção da letra iniciou com uma explosão de ideias relacionadas a nomes de músicas do compositor, referências à sua escola de samba e momentos da sua vida. Letra e melodia foram sendo elaboradas simultaneamente, explorando e selecionando ideias musicais propostas pela turma. A composição elaborada coletivamente contribuiu para a compreensão de como as escolas de samba trabalham a partir de uma ideia central (enredo), criada pelo carnavalesco, e levada aos compositores que, nesse caso, eram as crianças.

Através da composição do samba enredo feito pelas crianças, sob a orientação dos estagiários, as crianças puderam vivenciar práticas criativas interagindo com questões étnico-raciais, valorizando suas compreensões e diálogos na tomada de decisões. Acreditamos que processos pedagógico-musicais dessa natureza permitem transformar olhares para as relações étnico-

⁶ Ouça o áudio da música em: <https://soundcloud.com/praticas-musicais-criativas/na-cartola-de-um-magico>.

raciais na Escola Básica e na Universidade, em trabalho construído com base em posicionamentos políticos de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Palavras-chaves: Educação Musical; Relações Raciais; Oficina de Samba

RELATO DE PESQUISA-EXTENSÃO COM CRIANÇAS: CONHECENDO AS INFÂNCIAS INDÍGENAS NO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS

Suzana Santos Libardi
Professora adjunta do curso de pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus do Sertão
suzana.libardi@delmiro.ufal.br

Alana Gabriela Barros Doia da Silva
Graduanda do curso de história da
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus do Sertão
alana.silva@delmiro.ufal.br

Tainara Alves Teixeira Lima
Graduanda do curso de pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus do Sertão
thaynara_2021@hotmail.com

Resumo: Historicamente os estudos da infância têm se debruçado mais sobre as crianças do meio urbano e suas experiências de infâncias urbanas. Isso fez com que, só mais recentemente na história, as crianças moradoras da zona rural venham sendo contempladas nas pesquisas empíricas cunhadas pelo referido campo. O presente trabalho é fruto de experiências vivenciadas com crianças de uma comunidade indígena localizada no Alto Sertão de Alagoas, em projeto de pesquisa-extensão realizado pelo Grupo de Leitura em Estudos das Infâncias (GLEI), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus do Sertão. Considerando a realidade do entorno de tal unidade acadêmica da universidade, o projeto GLEI se coloca comprometido com as lutas das comunidades tradicionais e objetiva oferecer um espaço de fala e escuta das crianças indígenas sobre suas experiências no território da aldeia.

No Brasil, apesar do debate teórico-acadêmico progressista em relação aos direitos das populações originárias, há atualmente marcas persistentes da teoria de “assimilação” cultural, que passa a procurar uma imagem de “índio autêntico”, com todos os estereótipos criados acerca da figura de índios e índias, cristalizados por suposta estagnação cultural, resultando em uma figura mítica e exotizada. Especialmente na região Nordeste tal visão sobre as sociedades indígenas se somou à história de extermínio dessas populações e ao alto contato interétnico, que colaboraram para a ideia falsamente difundida de extinção desses grupos, contrastando-os equivocadamente aos grupos de índios da região Norte do Brasil. Somado a isso, na região onde desenvolvemos o trabalho, o sertão nordestino, a invenção do sertão como região, desde o século XIX, e a imagem do sertanejo difundida para todo o país corroboram para o apagamento da existência de grupos sociais distintos e variados nessa porção do interior do país. É na tentativa de superar estas concepções exotizadas que vários estudiosos debruçam-se em pesquisas enxergando toda pluralidade indígena, os sujeitos que as compõem, e que possuem a capacidade de se anunciarem. De forma geral, as comunidades indígenas do Alto Sertão de Alagoas vivem até hoje o impacto dos processos históricos de colonização e desterritorialização que incidiram sobre seus ancestrais. Isso quer dizer que até hoje continuam sendo comunidades populares que buscam por reconhecimento social formal (as comunidades do Alto Sertão de Alagoas são reconhecidas pela FUNAI, mas nenhuma

delas possui território demarcado) e necessitam de mínima atenção do Estado na provisão de serviços básicos aos quais têm direito.

Adotamos a perspectiva dos estudos das infâncias que amplia nosso olhar, para além de um viés homogeneizador sobre as infâncias, para pensar esta comunidade sob a própria ótica das crianças. Tomamos as comunidades indígenas enquanto uma das comunidades tradicionais existentes no Brasil e que tem seus próprios valores, pois a partir do território vivido se organiza tal sociedade, religião, cultura e ancestralidade, sendo as tradições transmitidas das gerações mais velhas para as gerações mais novas. O objetivo do presente trabalho é apresentar um relato sobre a experiência de seis meses de atividade de campo realizado em uma aldeia localizada na zona rural do município de Água Branca-Alagoas, em área limítrofe com o estado de Pernambuco, envolvendo um grupo de aproximadamente vinte crianças Kalankó, de 4 a 12 anos. A contar com a parceria fundamental das lideranças dos índios Kalankó, foi possível a realização de encontros grupais, denominados oficinas, onde conduzimos atividades de produção grupal (criação e contação de histórias, escrita de diários, elaboração de desenhos, confecção de bonecos, elaboração de mapa afetivo etc.) e caminhadas pela aldeia - recursos metodológicos que buscam se adequar aos interesses e habilidade demonstradas ao longo do processo pelas crianças participantes. As oficinas contaram em alguns momentos com a sala de recepção do Pólo de Saúde Indígena existente na aldeia, que foi cedida pela equipe multidisciplinar de saúde. Cada oficina foi registrada em relatórios escritos pela equipe executora do projeto e registraram cada encontro. Os mesmos foram usados como base para a elaboração das atividades conduzidas no encontro seguinte. No que tange a considerações metodológicas, percebemos que os participantes foram particularmente mobilizados pelos recursos metodológicos que os remetiam ao espaço físico das aldeias de sua etnia, pois demonstraram muito mais interesse, conhecimento e empolgação ao mexer com mapa, nos conduzir pela aldeia e falar dos lugares sinalizados como importante para eles.

Como resultados do projeto, conhecemos a visão que cada um deles têm sobre a composição de sua família, sobre os mais velhos e algumas de suas histórias, a relação que as crianças estabelecem com o ambiente e os lugares mais significativos da aldeia para elas. A forma como elas usam o território faz dele um território vivo, onde elas percorrem largas distâncias demonstrando tranquilidade e segurança sobre os espaços, uma característica mencionada na literatura sobre as crianças do campo: de gozarem muitas vezes de uma liberdade maior (de uso do espaço físico, por exemplo), o que as distingue das infâncias urbanas/da cidade. Também no território as crianças eventualmente participam de atividades culturais e rituais, conhecem os recursos naturais disponíveis, e também os animais, convivem com o semiárido, passam por entre cercas, e sentem algumas consequências do conflito pela terra na região. Percebemos que a identificação do ser índio, para esse grupo de crianças, está na sua própria definição associada à luta pela terra e à afirmação da existência do seu grupo social. Ambos os processos foram trazidos pelas crianças como associados e têm ligação direta com a própria história de resistência daquele grupo particular. Nesse aspecto, as crianças ressoam mesmo que indiretamente o discurso dos mais velhos da aldeia para dar continuidade à sua luta.

Ao final do primeiro ano de projeto avaliamos que uma diversidade de temas foram tocados no diálogo com as crianças e que há muito a ser construído nesse encontro delicado entre universidade-comunidade, pesquisadoras-participantes, adultas-crianças, não-índias e índias/índios. Do ponto de vista da produção do conhecimento, percebemos que dentro dos estudos da infância no Brasil ainda são escassas as iniciativas junto às infâncias indígenas e isso gera vários desafios: necessidade de uma teoria que narre essas infâncias a partir das nossas próprias problemáticas sociais e categorias de análise que dêem conta simultaneamente da questão geracional, étnica e racial. Acreditamos ainda que no cenário político que

enfrentamos atualmente, a universidade deve cada vez mais estar junto a essas populações no conhecimento da cultura das infâncias indígenas, com vistas ao seu fortalecimento.

Palavras-chave: Crianças Indígenas; Infância Indígena; Sertão

HÁ UMA INFÂNCIA NEGRA: O RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA COMO INSTRUMENTO ANTIRRACISTA

Renata Ruth Bastos Oliveira
PROPGPEC/Pedro II
bastosrenaoliveira@gmail.com

Lídia Pena Cândido
UERJ/Bolsista- CNPq
Lidia-pena@hotmail.com

Resumo: Introdução: Esse trabalho apresenta como discussão central o olhar a respeito do racismo e das relações étnico-raciais em um contexto tão particular como o da educação infantil espaço onde a criança começa a descobrir a si e ao outro, e a infância segue em constante produção, transformando, ressignificando e estabelecendo suas relações consigo e com os outros. Portanto, nos dias atuais, a nosso ver, torna-se imprescindível que haja um entendimento da importância de se estudar as relações étnico-raciais nos vários contextos sociais nos quais estamos inseridos e, na educação, não deve ser diferente, visto que através dela podemos conscientizar e intensificar a necessidade de reconhecermos e valorizarmos as diferenças humanas e culturais já existentes dentro e fora da escola. Porém um padrão já constituído insiste em excluir, silenciar e desprezar as pluralidades e singularidades existentes em alguns sujeitos que já habitam o ambiente escolar, retirando-lhes por muita das vezes a oportunidade de construir e reconhecerem suas identidades e, isso se dá principalmente quando falamos da questão racial, da cultura afro-brasileira e africana construindo uma história única, (ADICHIE, 2010). Com isso, tentar desconstruir cada vez mais cedo as histórias únicas que vêm sendo contadas torna-se um desafio e, a educação infantil deve ter um papel de extrema relevância nesse processo que não é novo, nem fácil, porém necessário para uma educação justa e de qualidade para todos.

Justificativa: A inspiração para estudar esta temática surgiu ao longo da minha trajetória acadêmica de graduação em Educação na UERJ e vem cada vez mais se consolidando, pois sou aluna do Curso de Especialização em Educação das relações étnico-raciais no ensino básico (Ererebá) do Programa de Pós-Graduação e Cultura do Colégio Pedro II que vem contribuindo para a ampliação do meu horizonte a respeito da importância do estudo sobre a temática. Que em parceria com a aluna de graduação que integra o Grupo de Pesquisa Infância e Saber docente como bolsista na UERJ se configurou na construção desse texto que acreditamos ser mais uma construção acadêmica que poderá ser ampliada e contribuir para as sistematizações teóricas a respeito do tema em questão.

Metodologia: Objetivando fundamentar nossas reflexões, encontramos estudos como de Cavaleiro (2012), Munanga (2005), Gomes (2014) em conjunto com a sociologia da infância que nos ajudam a pensar um pouco no lugar dessa criança (negra) que assume seu papel como ator social e protagonista de sua própria história. E com isto nos fez indagar: O que elas têm a dizer? Quais são suas singularidades? O que percebem os docentes? O número reduzido de pesquisas sobre a questão racial no contexto da educação infantil que nos mostra também que há um desconhecimento daquilo que a criança pequena é capaz de produzir. Neste contexto, acreditamos que é importante entender que ser criança pequena em um espaço escolar não a isenta do preconceito racial, e para uma melhor construção de uma educação das relações raciais no âmbito da educação infantil precisamos também ouvi-las e vê-las naquilo que elas podem construir frente a todo esse processo de construção racial identitária a que são expostas. Em conjunto, neste trabalho, voltamos nosso olhar também para os instrumentos que podem ser utilizados para a construção de uma educação antirracista, a literatura infanto-

juvenil, por exemplo, pode ser um dispositivo na luta por uma construção de uma educação das relações étnico-raciais eficiente, que não se contente apenas com improvisos ou trabalhos isolados apenas no mês de novembro, mas que se torne um compromisso político dos docentes e instituições escolares com disposição para desfazer mentes racistas. Reorganizar a maneira como ensinamos a história e a cultura africana e afro-brasileira não deve ser um favor, mas uma tentativa de aproximar crianças negras e não negras do patrimônio cultural deixados pelo povo afro-brasileiro. É óbvio que fazê-los entender o quanto a nossa sociedade é racista, também se faz necessário, mas isso não pode e nem deve ser o suficiente, é preciso recontar a história para que também haja um resgate de identidade e, isso ainda é pouco valorizado nos currículos e nas práticas da educação infantil. Precisamos, sobretudo ter um compromisso com essa reorganização curricular, visto que há uma garantia legal a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e também a partir da lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, hoje substituída pela 11645/08, na qual se inclui também a temática indígena. A obrigatoriedade de ensinar a cultura afro-brasileira e africana além da história da África é resultado de uma grande luta, sendo uma vitória dos movimentos negros do século XX para a construção de uma nova educação das relações étnico-raciais e com isso a busca pela reconstrução de uma nova história, diferente das que são transmitidas nas instituições escolares, contadas apenas pelos olhos do colonizador. Entre os muitos propósitos de uma obra literária, emitir uma mensagem é uma delas. Isso não se dá apenas pelo texto escrito, muitas vezes e, principalmente, no âmbito da educação infantil as imagens são por vezes responsáveis por gerarem a percepção sobre aquilo que está sendo imaginado pela criança, essas imagens, em conjunto, expressam os padrões culturais de uma sociedade e a partir delas é possível perceber os valores e crenças que orientam as percepções de mundo.

Algumas considerações: Por fim, consideramos que a literatura infantil por sua vez também pode ser considerada um reflexo daquilo que se passa em nossa sociedade, deste modo cabe sempre indagarmos às crianças sobre qual o sentimento gerado diante dessas representações, visto que pode ser a partir desse processo que a criança crie opiniões e adquira sentimentos a respeito de si mesma. A literatura infantil então pode interferir na construção ou desconstrução do processo de formação da identidade das crianças negras, principalmente as que se encontram no espaço escolar e, sobretudo na educação infantil. Não se pode atribuir apenas à literatura o encontro que as crianças têm com esse padrão estético e ético, pois este está em todos os lugares – na televisão, nos brinquedos e também nas relações interpessoais – há processo histórico já existente onde a narrativa do povo negro é sempre silenciada, com isso há todo um aparato histórico que precisa ser levado em conta quando se decide estudar o papel da pessoa negra, seja criança, jovem ou adulto, nas diferentes representações sociais existentes nesse sentido, o meu foco então é tentar compreender como literatura infantil tem sido uma aliada no processo de uma educação antirracista juntamente com a lei 10639/03 que é um mecanismo legal e de grande importância para a abordagem das questões mais primordiais para uma educação das relações étnico-raciais o ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, (BRASIL, 2003) e como o olhar das crianças negras sobre si através dessas representações. Sendo assim o presente trabalho tem como objetivo problematizar de que maneira a escola e, nesse caso através da educação infantil pode se tornar um aparato social antirracista que é, o que de fato pode impedir a continuação do silenciamento da história do povo negro como tem sido durante muitos anos nas escolas.

Palavras-chave: Infância Negra; Antirracismo; Educação Infantil

Referências:

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única** (mimeo). 2010. Documento eletrônico. Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamandaadichie_thedanger_of_a_single_story.htm. Acesso em 10. de abr.2018.

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

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a lei nº 9304/96, modificada pela Lei 10.639, “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a **obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.**”. Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso 25 de jan. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

UM OLHAR SOBRE O ENCONTRO DA CRIANÇA CONSIGO⁷

Camila da Silva Perrotta
Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II
camila.sperrotta@gmail.com

Resumo: A criança em suas experiências na relação consigo, com o outro e com o mundo, observada por um adulto que vê a partir de suas experiências consigo, com o outro e com o mundo é o fio condutor desse trabalho que tem por objetivo refletir sobre o olhar que temos para as crianças nas suas relações consigo mesmas, entendendo que quem olha também vê imbuído da sua história. Eu e as crianças estamos implicadas nesse trabalho. Como vejo? Vejo de uma única forma? O que chama a atenção do meu olhar e como reajo a isso? Quais os encontros que me alimentaram e deixaram marcas? E o meu *eu* criança? Será que está vendo junto com o meu *eu* adulta? Tudo isso compõe o olhar que escreve esse trabalho.

O olhar para si envolve autoconhecimento, um mergulho nas emoções, nas histórias vividas, uma percepção do que se gosta, dos seus desafios, de quando fica triste, feliz, de suas conquistas, na busca por novos caminhos de se permitir viver diferentes experiências mesmo que de encontro com o medo, com o desconhecido.

Como uma árvore que hospeda pássaros, busco hospedar os gestos mínimos, percebidos na sensibilidade do olhar para as crianças para o que veem dentro de si e ao redor de si. Nas palavras de Skliar (2014, p. 225), “pode-se dizer, em princípio, que essa ‘gestualidade mínima’ [...] abre a possibilidade para certa forma de pensar sobre isso que está acontecendo, isso que está nos acontecendo na educação, diariamente.”. Então nos tornamos hospedeiros de gestos estrangeiros, que vem de fora de nós, e nos tornamos, simultaneamente, hóspedes no olhar de quem nos vê os observando.

Para tanto, o embasamento teórico contou com obras da Pedagogia e Filosofia, alimentando com grandes reflexões este trabalho no diálogo de tentar traduzir em palavras emoções e experiências.

E foi assim também que adotei a metodologia da pesquisa-intervenção a partir de duas situações com crianças de três a cinco anos, de um cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil do Rio de Janeiro, que são aqui analisadas nessa perspectiva do olhar da criança e do adulto. A intervenção nessa metodologia ocorreu exatamente porque me impliquei no cotidiano vivenciado com as crianças.

O primeiro encontro narra a aventura de uma criança que se desvencilhou da sua turma para olhar a lua cheia no pátio. Essa história nos convida a refletir que nós somos natureza, apesar de estarmos nos distanciando dela. As crianças ainda buscam esse contato e demonstram esse fascínio pela natureza, como parte de seu próprio ser. O filósofo Spinoza, em sua obra *Ética* (2011), afirma que fazemos parte de uma essência única, que é a natureza, e que somos apenas um modo de expressão dessa natureza (como os bichos e plantas são outros modos de expressão dessa mesma essência). Isso explica o encanto por algo que faz parte de nós, apesar de tão distante. Por fazer parte, de alguma forma, nos preenche, nos potencializa. E as crianças, ao contemplarem a lua, nos mostram a relevância desse encontro. Respeita-las é garantir esses diferentes tempos, potencializando-as para que se sintam seguras nessa relação consigo, com o outro e com o mundo.

Na experiência da cidade Reggio Emilia (localizada na região norte da Itália), a escuta é um princípio básico que norteia todo o trabalho em grande parte das escolas públicas de Educação Infantil (PRANDI, 2018). Porém, se estamos falando que cada um é um ser único,

⁷ Este artigo é parte da monografia entregue como requisito para conclusão do curso de especialização em Educação Psicomotora, do Colégio Pedro II.

precisamos partir do princípio da escuta para não só ouvirmos, mas sentirmos, indo além da linguagem verbal... Tal reflexão me faz pensar nessa situação observada de forma ainda mais sensível, pois eu poderia ter chamado a criança de volta à sala, não ter visto importância em sua ação, porém, enxergar o quanto de vida tinha ali naquele momento, enquanto apreciava a lua, foi muito importante, tanto pra ela, quanto pra mim.

Na segunda narrativa uma das crianças falou estar triste por desejar ser heroína, mas não saber como salvar o mundo.

Muitas são as concepções de criança, algumas delas dizem que as crianças devem ser felizes o tempo todo, que essa é a melhor fase da vida, que não tem nenhum problema para resolver nessa idade, mas, como nas palavras de Bueno (2018, p. 15), “Esse conceito de que a infância é um lugar de descoberta e de felicidade pode até ser uma possibilidade para algumas crianças, mas pode também atrapalhar as relações dentro da escola”. As crianças, o tempo todo, estão vivendo, elaborando ideias sobre o mundo e nos mostrando isso através da brincadeira quando simbolizam algo que viveram, ou quando dramatizam uma situação difícil ou quando nos contam suas preocupações, dando novos significados a essas vivências. Bueno complementa (2018, p. 15-16, grifo do autor): “A infância não pode ser um lugar marcado somente pela felicidade. A infância é o lugar da **VIDA!** Sim, a vida acontecendo no instante presente. Com todos os sentimentos que pode nos oferecer.”.

O que são as emoções? Os conflitos fazem parte dessa busca e é nesse questionamento que se elaboram ideias. Pensar no que é ser uma heroína tem a ver consigo muito mais do que um compromisso com o outro. Cabe sinalizar, com isso, mais um aspecto importante reforçado por Wallon: “Analogamente, é possível constatar que a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos, uma crise emocional tende a se dissipar mediante atividade reflexiva.” (WALLON, 1986 *apud* GALVÃO, 2012, p. 67).

É nessa perspectiva que, na conversa com as crianças, nesse encontro com as emoções, surgem novas percepções, como, por exemplo, quando dizem estar com saudade de seus familiares, que estão chateadas com o outro que pegou seu brinquedo, que estão sentindo raiva, ciúme ou quando não gostam de algo que aconteceu. Nessas conversas, sempre pergunto a elas o que acham que podem fazer para lidarem com essas emoções, oferecendo possibilidades (como respirar, beber água), mas que serão construídas por elas, como seres únicos que são.

Após apresentar essas duas cenas, retomamos o olhar subjetivo para a idiossincrasia que há nessas relações, já nas considerações finais deste trabalho, pensando sobre os fios que tecem essa trama. Assim, esperamos que o leitor se afete a partir dos olhares apresentados ou que ao menos se inspire a permitir e vivenciar novos afetos possíveis, baseados em um olhar sensível, a partir das relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Olhar; Relações; Emoções

Referências Bibliográficas:

- SKILAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BUENO, Marcelo Cunha. *No chão da escola*: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2018.
- PRANDI, Roberta. A formação de professores entre conhecimentos e relações. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. (orgs.). *A reinvenção da educação infantil*: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: UTP, Coopselios, 2018.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO EDUCATIVO: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM REVISTAS LATINO-AMERICANAS (2008-2015)

Débora de Souza

Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP-Brasil.

Agencia Financiadora: CAPES

debora_abelha1977@hotmail.com

Resumo: Atualmente diversas pesquisas têm sido realizadas sobre a infância no âmbito educacional, contudo, ainda existe uma necessidade de ampliar este cenário educativo mais especificamente no envolvimento da criança neste processo educacional, não apenas como um ser em miniatura, sem vez e voz, mas, sim, enquanto alguém com capacidade ativa de atuar por meio das relações sociais, compreensão que habitualmente é negada pelo mundo adultocêntrico. Uma das críticas de Ariès (1991) na idade média, partia-se da compreensão de que não existia sentimento da infância, ou seja, respeito, valorização pela criança. A criança era vista de maneira diferente, retratada da mesma forma que o adulto, mas considerada menor, mais frágil e inocente. Neste caso, será que não havia sentimentos ou isto é decorrente de uma determinada compreensão da infância? A criança se transformou no decorrer do tempo ou os modos de compreendê-la e relacionar-se com ela é que mudam? Tal aproximação com estas compreensões de infância nos faz questionar: Como a infância é retratada atualmente nos ambientes educacionais e familiares? Qual a visão que temos sobre a infância e sua participação no meio escolar e social? Quais têm sido os posicionamentos dos educadores e da comunidade acadêmica diante desta indagação? Desta forma, o objetivo deste estudo foi analisar a participação infantil no processo educativo de uma revisão de literatura em revistas Latino- Americanas (2008-2015). Para alcançar este objetivo acessei o portal da SciELO, inicialmente, escolhi um país, o México. Em seguida, fui para o espaço das Ciências Humanas, selecionei o campo por matérias e escolhi a “Revista Mexicana de Investigación Educativa”. Esta revista acadêmica teve seu primeiro número publicado em 1996 e foi indexada no SciELO em 2008. Desse modo, a pesquisa por artigos publicados neste periódico com o termo “infância” esteve circunscrita ao período de 2008 a 2015, sendo este o último ano no qual foram encontrados textos a partir do termo utilizado. Desta busca resultaram cinco artigos. Contudo, em relação ao interesse específico, a infância e a participação no processo educativo, apenas um texto foi encontrado. Pelo fato de ter encontrado apenas um trabalho específico, realizei a pesquisa em outra revista. Acessei, então, novamente ao portal da SciELO e optei por outro país, no caso a Argentina. Segui os procedimentos descritos anteriormente. Fui para o campo das Ciências Humanas, selecionei por matérias e escolhi a “Revista Espacios en blanco. Serie indagaciones”. Utilizando o termo “infância” na barra de pesquisa deste periódico, encontrei 13 trabalhos. Destes, selecionei 8 artigos que apresentavam assuntos relacionados à participação da criança no processo educativo.

Antes, porém, desta seleção final dos trabalhos publicados nas revistas “Mexicana de Investigación Educativa” e “Espacios en blanco. Serie indagaciones”, realizei uma leitura de todos os resumos, da introdução e da conclusão dos textos encontrados a partir do descritor “infância”, para depois selecionar os artigos que realmente estivessem relacionados à participação infantil. Após a última seleção, que totalizou 9 artigos, fiz um fichamento inicial de todos estes textos, identificando os seguintes dados: autores, ano de publicação, instituições de origem, autores mais referenciados nos artigos e ano de publicação das referências utilizadas. Posteriormente, realizei uma leitura completa dos estudos, identificando a ideia central destes. As discussões teóricas, que tratam dos textos abordam a problemática aqui em evidência, foram organizados por veículo de publicação, a seguir apresentaremos os trabalhos selecionados e seus respectivos autores: Da “Revista Mexicana

de Investigación Educativa”, o artigo selecionado foi “Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, tem como primeira autora Gabriela Novaro. Da “Revista Espacios en blanco. Serie indagaciones”, os trabalhos publicados na revista argentina, foram: 1) “Instituciones de educación primaria básica de Tandil, prácticas entre el paradigma de la situación irregular y la promoción y protección de los Derechos del Niño”, tem como autora Marcela Leivas. 2) “La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar”, tem como autores David Kennedy e Walter Kohan. 3) “Discursos acerca del juego y la infancia: apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna (Colombia 1930-1950)” foi escrito por Yeimy Cárdenas. 4) O texto “Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo” foi escrito pela pesquisadora Patricia Redondo. 5) Intitulado “Repensando las voces de la primera infancia en la era global”, este texto tem como autora Ana Ancheta Arrabal. 6) “Infancia y Educación” foi escrito por Lydia Albarello e Maria Ana Manzione. 7) “Los juguetes de la infancia: intervención y diálogo intergeneracional” as autoras são Ana M. Montenegro, e Angela Ridao. 8) “Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia” foi escrito por María Regina Öfele.

Podemos categorizar os principais resultados dos estudos encontrados em três tópicos. 1) Resgatando a infância e sua originalidade: Novaro et al. (2008) enfatizam a participação das crianças através das vozes, conceito que não é reduzido à fala. Ancheta Arrabal (2015) também enfatiza a relevância da participação infantil, não generalizando tal prática. A autora faz um resgate da compreensão sobre a primeira infância, partindo dos momentos em que a criança era considerada incapaz de atuar no meio social. Aponta, então, a necessidade de conhecer as diferentes culturas. 2) Resgatando a infância em sua escolaridade: Leivas (2015) indica que a escola deve compreender as necessidades da criança, valorizando-a e possibilitando maior participação desta no processo educativo. Kohan e Kenned (2015) corroboram com esta compreensão. Os autores dizem que a filosofia aplicada à educação busca a participação coletiva na construção do conhecimento. Todos são capazes de atuar socialmente por meio das vozes e de ações. 3) Resgatando a infância por meio dos jogos educativos: Cárdenas (2015) ressalta a interação das crianças por meio de jogos pedagógicos, que oportunizam o desenvolvimento de diversos conhecimentos. Montenegro e Ridao (2014) também atribuem importância à prática do jogo. As autoras resgatam o surgimento e a história do jogo e indicam que tal trajetória desperta na criança o desejo por descobrir e conhecer novos saberes. Já o estudo de Öfele (2014), além de ressaltar a importância do jogo e da brincadeira na aprendizagem, enfatiza a participação do adulto e, sobretudo, da família nestas atividades. Tal prática desenvolve e demonstra o afeto e o respeito entre os envolvidos. Entendemos que por mais que existam leis que foram sistematizadas para defender os direitos das crianças na primeira infância, é indispensável continuar esta discussão para ampliar o atendimento voltado às necessidades desse público. Enfim, é preciso reconhecer o potencial da criança em participar de forma democrática por meio da sua voz e de suas ações. A infância deve assumir protagonismo no processo educativo e a educação deve trabalhar em prol da formação de um cidadão democrático hoje, não apenas no futuro.

Palavras-chave: Infância; Participação Infantil; Processo Educativo

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E VISIBILIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS

Isabel de Almeida Barbosa
PCRJ/SME – Creche Municipal Margarida Gabinal
isabarbosa@outlook.pt

Resumo: O Projeto surgiu da necessidade de tornar visível o universo das crianças negras e a valorização de sua criatividade, autonomia e iniciativa na transformação social. O objetivo é reconhecer a (re)afirmação de sua identidade e como conseguem responder, de forma saudável, alegre, generosa e solidária, às questões impostas diariamente pela vida. O principal referencial teórico é o ativismo da Professora Azoilda Trindade⁸ para observar olhares com menos preconceitos e racismo, permitindo que as crianças percebam o próprio encanto e o de outros seres humanos.

A Creche Municipal Margarida Gabinal foi inaugurada em 1992 e faz parte da comunidade da Cidade de Deus, favela notadamente marcada pela violência e conhecida pela farta vinculação de notícia sobre atrocidades acontecidas no seu interior. A creche fica na da localidade dos apartamentos (AP) e recebeu este nome, pois vista do alto os AP compõem uma margarida.

A formação deste bairro deixa transparecer as políticas de ocupação nos anos 1960, quando os governos da época, levados pela especulação imobiliária, desalojavam as famílias da zona sul da cidade, transferindo-as para a zona oeste. As favelas Selva de Pedra e Praia do Pinto, nas cercanias do Leblon, desocuparam seus espaços históricos e culturais e deram origem à Cidade de Deus.

O povo negro foi o mais atingido neste processo, pois foram os primeiros a ocupar os morros após o “fim da escravidão”, marcada pela falta da reforma agrária e distribuição de terras que garantissem a sobrevivência dos ex-escravos. Desta forma, falar da ocupação do espaço pelo afrodescendente é falar do cotidiano da Cidade de Deus. Citando ZALUAR-ALVITO (2005, P.13) “pretos e pardos” prevaleciam nas favelas por serem “hereditariamente atrasados, desprovidos de ambição e mal ajustados às exigências sociais modernas.”

Em 2006, ao chegar à Creche Municipal Margarida Gabinal percebi na comunidade um carinho especial pela instituição. Seus trabalhadores eram pessoas dos entorno, sem formação profissional na área de educação, mas com muita vontade de aprender e de realizar um trabalho de qualidade.

A educação infantil no município do Rio de Janeiro passava por um momento de transformação. As creches saíam da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e eram incorporadas pela Secretaria de Educação (SME/RJ, 2003), a partir da indicação de um(a) diretor(a) e um(a) professor(a) regente articulador(a).

A preocupação era implementar um trabalho pedagógico além do cuidado, pois, as atividades com as crianças privilegiavam mais o cuidar do que o educar. A construção do fazer pedagógico foi introduzida, assim como a ampliação da formação profissional. Nesta creche, as crianças e a maioria dos moradores da Cidade de Deus são pessoas negras. No início de 2006, este fato passou a ser relevante a necessidade de um trabalho que investisse na construção da identidade de todos os atores ali presentes. Entre as propostas de acolhimento, fotografamos as crianças e passamos as fotos na TV como forma de fazê-los se reconhecerem, conhecer e falar os nomes de colegas, educadores e identificar os espaços da creche. Durante a exibição das fotos, uma menina questionou porque ela não estava parecendo na TV.

⁸ Professora Doutora Azoilda Trindade foi ativista na luta para o trabalho nas relações étnico-raciais na escola e contra o racismo. Coordenadora pedagógica do Projeto “A cor da cultura”.

Aquela pergunta nos suscitou inúmeros questionamentos, dentre eles indagar às crianças quem eram as pessoas que eles viam nas fotos. Responderam rapidamente: “Gente Bonita.” Aprofundando a discussão ficou claro que por gente bonita, entendiam unicamente, “gente branca”. Diante de revistas, da TV e livros descreviam que para eles só existia o padrão de beleza imposto pela mídia, onde o negro não aparece.

Essa observação provocou mudanças significativas no nosso Projeto Político Pedagógico. Decidimos fazer mais fotos, incluindo aquela menina, que nos havia questionado o motivo de sua ausência, como fotógrafa, por entendermos ser a foto sempre um ponto de vista, próprio e singular. Era urgente ter mais atenção à formação identitária das crianças e promover a maior visibilidade das crianças negras.

Desde então desenvolvemos projetos voltados para garantir a criança negra na creche e na sociedade o seu lugar de direito. Procuramos evidenciar aspectos culturais, olhares que espelhem a diversidade humana e cultural.

Uma transformação foi ampliar o projeto e pensar junto com as famílias e, não só os educadores como é constituída a identidade de nossas crianças e por que padrões pré-estabelecidos pela mídia, ordem econômica e social podem afetar diretamente a formação da personalidade de indivíduos em fase de crescimento.

Nossas concepções de criança foram afetadas por essas reflexões. Como trazer para realidade da creche um trabalho de responsabilidade e respeito às relações étnico-raciais? Ao conversar, as recreadoras, eram pessoas da mesma comunidade com percursos de vida similares aos pequenos que educavam; revelando as mesmas dificuldades identitárias. Elas também precisavam entender a estrutura social que viviam e analisar criticamente sua posição no mundo, para a partir daí reconhecer sua importância na formação das gerações futuras, inclusive na própria família.

Começamos a discutir que não existia só um tipo de gente. Nossos educandos queriam se ver, se perceber, se reconhecer dentro de uma História onde o africano não fosse visto apenas como o escravo, mas como homens livres que em um dado momento histórico foram escravizados. Precisávamos desassociar o negro do sujo, perverso, escravo, do que é ruim. Entender as raízes históricas do racismo e a formação da estrutura social do Brasil e produzir identidades não a partir de um padrão televisivo, de capa de revista, ou de uma marca de sucesso. A construção da identidade é um processo histórico, à medida que cada um se liberta das imagens que tem dos outros, cria uma imagem de si mais positiva e reconhece a própria singularidade.

Levar as educadoras à desconstrução do padrão de beleza vigente foi tão difícil quanto trabalhar com as crianças. Houve um processo de troca, de compreensão e reflexão sobre si e a própria forma de estar no mundo. Passamos a analisar as histórias de vida através de um ponto de vista até então negado pela trajetória escolar: o olhar do africano. Este aspecto foi amplamente debatido, pois embora nossas educadoras fossem em maioria afrodescendentes muitas ainda negavam o fato.

Associar o negro ao positivo, conscientizando sobre a história do racismo não é um processo simples e de forma alguma pode ser imposto. Esta autoimagem e autoconhecimento têm de ser construído. É impossível impor a aceitação da origem a qualquer pessoa, ela precisa ser conquistada, adquirida, construída e aceita. Não há como trabalhar relações étnico-raciais com as crianças se os educadores não reconhecerem o seu papel político neste processo.

Nosso objetivo ao levar as crianças a fotografarem a si mesma e aos outros coleguinhas e familiares; além de retratá-las foi valorizar o que elas produzem e constituir uma sociedade de

diversidades, de diferenças, multiplicidades, onde cada um é único e todos são fundamentais e importantes.

Expor o trabalho que reflete a visão do mundo que as crianças realizam através da fotografia é reconhecê-las como protagonistas de uma a formação étnico-racial mais autoral.

Palavras-chave: Visibilidade; Construção Identitária; Autoimagem

Referencias bibliográficas:

TRINDADE, A. L. *Fragmentos de um discurso sobre afetividade*. Porto Alegre: Projeto A Cor da Cultura, 2007.

ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (ORG) *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005

COLETIVO CASA ESCOLA: UMA APOSTA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Geisa Ferreira do Nascimento
Mestranda/PPGEdu/UNIRIO – Educadora Casa Escola
geisaferreira@yahoo.com.br

Heloyane Ferreira Viana
Educadora Casa Escola
tibbim@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do Coletivo *Casa Escola* e sua construção de uma prática educativa antirracista. A Casa Escola é uma iniciativa de um grupo de famílias e colaboradores/as que busca construir cotidianamente um espaço/tempo educativo com crianças e adultos/as disponíveis para viver suas infâncias.

Aposta na perspectiva de infância como possibilidade de vivê-la para além de uma fase da vida cronológica, reafirmando no encontro o que Bernardina Leal coloca: podemos *buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia*. (2004, p.25).

Os/as adultos/as também podem viver com a curiosidade, com o olhar inaugural e encontrar suas infâncias para viver uma prática educativa que trabalha reconhecendo o livre brincar, o tempo das crianças e das infâncias, a potência na relação entre adultos/as e crianças, o comunitário como algo que reconhece o individual para compor o todo, a ocupação de espaços públicos, o contato com a natureza e a equidade de gênero e das relações étnico-raciais.

Nesse processo vivemos a experiência de encarar a discriminação racial entre crianças e suas reverberações nos adultos, e a partir dessa situação vivida surgiu a necessidade de afinar o entendimento em relação ao tema das questões raciais. Algumas perguntas começaram a surgir diante da incredulidade das famílias ao observarem as crianças reproduzindo o racismo em falas discriminatórias entre elas. Onde a criança aprendeu a não gostar da pele preta? Como a criança, com menos de cinco anos, já constrói um argumento de discriminação usando a diferença como algo negativo? Será que ela está reproduzindo o que viu na TV, ou ouviu alguém falar?

O racismo é estrutural. Vivemos em uma sociedade onde as estruturas, o que nos coloca de pé, está envolvido no racismo. Isso quer dizer que mesmo se não estivermos fazendo alguma coisa para barrar o racismo já estamos sendo racistas, como alerta a filósofa Angela Davis⁹ (2018). Será que mesmo assim temos corpo para dar conta de construir uma prática educativa antirracista? Será possível trazer esse tema como eixo condutor de um projeto onde a maioria das famílias são brancas? Será que a dor do racismo mesmo quando não sentida na pele pode nos atravessar e nos mexer afetivamente para transformarmos a realidade que vivemos? Muitas perguntas nos habitavam além das relacionadas às crianças e suas vivências.

Percebemos que era hora de colocar os incômodos na roda, ver como eles afetavam as famílias e a partir daí buscar construir um percurso formativo para a vida sobre esse tema, já que a formação e a prática da maioria não trazia a questão racial para o centro do debate. A questão não se limita a pele preta que habita a Casa Escola no lugar de exceção, mas também se espelha com os espaços que transitamos pela cidade onde o branco ocupa a maioria dos lugares de poder e privilégios e o negro ocupa lugares de subalternidade ou exclusão.

⁹ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sejamos-antirracistas/> acessado em março/19.

Cada adulto/a trazia uma ideia e tentava responder porque o racismo já se apresentava nas relações entre crianças tão pequenas. Para compreender esse fato precisamos pesquisar, buscar referências e práticas educativas que nos mostrassem quais estratégias seriam possíveis. Diante disso, iniciamos um processo de formação, transformação, reinvenção... Na dedicação de construir um repertório de atividades e estudos nos aproximamos dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil, da Pedagoga Ancestral, Azoilda Trindade (2013) e apostamos nessa perspectiva para mudarmos nossa mirada.

A pedagoga Azoilda traz para a educação o olhar da cultura africana como concentrador de força e energia para trabalhar o universo infantil e nos permite nomear com palavras outras os movimentos das crianças no espaço, a relação entre os pares, a história que nos é comum. Durante nossas atividades com as crianças e também entre nós adultos, procuramos valorizar e reconhecer nosso axé, que é nossa energia vital, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade, a cooperatividade, a memória e a ancestralidade (TRINDADE, 2013).

A perspectiva antirracista trabalha a partir de um referencial teórico e prático que busca quebrar as dinâmicas de criação e reprodução de supremacias brancas e suas práticas pedagógicas. O povo negro e seus saberes não ocupam o lugar de minoria e exceção, tão pouco de exótico ou folclórico e por isso buscamos trabalhar com referências de educação que tragam um olhar enegrecido para o debate. Nosso desejo é viver na Casa Escola o tornar-se negro, no sentido de revitalizar nossa existência, de ser fértil, de renovar nossas práticas, de criar novos referenciais (NOGUERA, 2012). Afirmando isso não de um lugar já ocupado e consolidado, mas como um movimento que nos convoca a mudanças de paradigmas, a mudanças de centralidades, a localização das falas. A aposta na educação antirracista é criar um recurso para melhorar a convivência e a vida de todos/as os/as envolvidos/as (CAVALLEIRO, 2001).

É necessário um esforço coletivo para observar todos os materiais pedagógicos, currículo e projeto, reconhecer nossos sentimentos e pensar em formas de conviver com a diversidade. Além de pesquisas teóricas realizamos diversos eventos de estudos, encontros de celebração da cultura negra, oficinas de danças afro-brasileiras, rodas de conversa e contações de histórias. Vivemos encontros onde a música, o olho no olho e as mãos de crianças unidas às mãos dos/as adulto/as proporcionaram um encontro geracional. Os movimentos e debates estimulam o movimento corporal e o conhecimento ancestral e em cada encontro a brincadeira e a troca são valorizadas, o círculo e a oralidade são vividos.

Apostamos em uma prática onde podemos empretecer nossas ideias, escurecer nossos conhecimentos e encrespar nossas práticas. Esse desejo nos mobiliza cotidianamente e nos convida para dar continuidade à conversa com outros pares e a construir um espaço educativo que é atravessado de fato pelo seus integrantes e suas histórias. Praticamente, isso se dá pela busca do referencial dos saberes e fazeres do povo negro para estar na Casa Escola com os livros de literatura infantil, nossas pesquisas acadêmicas e com a presença de educadoras negras ocupando um lugar de referência positiva.

Nosso objetivo ao trazer a valorização da negritude e suas referências para o centro do debate é mergulhar em uma perspectiva que não seja eurocêntrica, visibilizar saberes e fazeres do povo negro que estão entre nós e que muitas vezes não são nomeados e vividos a partir dessa referência e experimentar com as crianças quais deslocamentos essas práticas permitem.

Assumir nossa escolha pedagógica, política e ética de enegrecer o projeto da Casa Escola trouxe famílias negras que também estavam ávidas por um espaço que agregasse essa discussão. A reflexão sobre essa experiência pode ampliar o debate sobre racismo na educação infantil, aprendizagens pela perspectiva afro-brasileira e colaborar na visibilização dos modos de ser e fazer do povo negro, aproximando a prática da teoria contribuindo para uma conversa entre os conhecimentos produzidos e a prática pedagógica não formal.

Palavras-chaves: Educação Antirracista; Discriminação Racial; Infâncias

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, Eliane. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação – repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUERA, Renato. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18:maio-out/2012. p. 62-73.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil*. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). *Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

OLHANDO NO ESPELHO: COMO SE VEEM CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Phellipe Patrizi Moreira
FFP/UERJ
phellipe.patrizi@gmail.com

Roberta Dias de Sousa
FFP/UERJ
betadias3112@gmail.com

Mairce da Silva Araújo
FFP/UERJ
mairce@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta alguns questionamentos acerca de projetos pedagógicos que trabalham com práticas afirmativas no desenvolvimento das atividades na Educação Infantil. Entendendo que esta etapa inicial é um momento de primeiro contato de muitas crianças com o mundo exterior ao familiar, quando se iniciam as relações sociais e o contato com o outro, percebemos a importância de uma educação emancipadora. Segundo Becchi (2012, p.6), a criança que entra na creche faz uma “ligação entre dois mundos” nos quais ela “transmite e pede cultura”.

Contribuir para repensar práticas pedagógicas antirracistas nos espaços educativos para os pequenos, levando em conta as especificidades desse grupo social é um de nossos objetivos. As reflexões têm como foco experiências docentes nas quais emergem questões articuladas ao pertencimento étnicorracial.

Para realizarmos esse diálogo, iremos narrar duas experiências. A primeira consiste em uma atividade específica: a escolha do nome de uma boneca negra, a “bebê Squel”, batizada e criada por um grupo de crianças entre 0 a 3 anos, ocorrida em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), no município do Rio de Janeiro. A outra narra a experiência de um grupo de professoras do município de Itaboraí, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), com turmas de 4 e 5 anos, em busca de um projeto pedagógico que contemplasse crianças e famílias no encontro com sua ancestralidade e com a aceitação de sua cor.

O cotidiano tem nos mostrado a existência de estereótipos colonizadores, desde muito cedo na vida da criança, na forma de padrões de comportamento, de hábitos culturais, que implicam na autoaceitação. Como nos fala Hoolks (2019) para a pessoa negra é doloroso aprender que não é possível controlar a imagem que o outro tem dela. Tal sentimento muitas vezes provoca um processo de negação de si mesmo, a não ser que seja possível realizar um processo de descolonização dessa visão estereotipada. Entendemos assim, a importância de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que potencializa a representatividade negra e contribui para valorização do ser negro.

Tivemos como metodologia a pesquisa colaborativa entendendo que as professoras são fundamentais no trabalho de afirmação étnicorracial e de encontro com a história dos antepassados das crianças, que foram trazidos da África e seus caminhos em território brasileiro.

É urgente um trabalho pedagógico antirracista nos espaços coletivos de Educação Infantil. Tanto as crianças como seus pais e a sociedade como um todo, carece de conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira, negada, até recentemente, nos bancos escolares.

Estudos sobre as relações étnicorraciais com os(as) educadores(as), pode contribuir para que os(as) mesmos(as) se comprometam com a autoestima das crianças de modo que “aprendam a valorizar e a se respeitar por meio das relações com outras pessoas. A professora deve manter uma vigilância atenta para que suas atividades transmitam as crianças o sentimento de que são aceitas e valorizadas”. (LUZ, 2010, p. 5). Assim, segundo Gomes: *“A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminação raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as) construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante sabermos mais sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper o mito da democracia racial.* (2005, p. 60).

De acordo com Gomes, a aplicação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, demanda a construção de uma educação que valorize a pluralidade étnicorracial e vise à melhoria dos índices educacionais para todas e todos em busca de uma educação democrática. Essa ideia corrobora com Zeichner e Diniz-Pereira, ao defenderem que “os educadores de sociedades que autodenominam democráticas têm a obrigação moral de intervir para que aqueles com quem trabalhem possam servir mais plenamente aos valores inerentes a democracia” (2005 p.74).

Mergulhados nessas questões, selecionamos o episódio da “Bebê Squel”, no qual as crianças de uma creche municipal, localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro, associaram uma boneca negra e careca, presente no espaço escolar, à porta-bandeira do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (G.R.E.S.), Squel Jorgea, uma vez que esta se apresentou no desfile, da referida agremiação carnavalesca no carnaval de 2016, com uma máscara capital cuja impressão soava como se ela estivesse sem cabelo, uma referência a uma Yaô, iniciada no candomblé, religião afro-brasileira.

Uma das crianças frequentadora da quadra de ensaios do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, situada próximo ao espaço escolar, ao ser perguntada como iria chamar aquele bebê, respondeu com o nome da primeira porta-bandeira. A partir desse momento, a boneca participou de rodas de leitura, teve seu aniversário comemorado pelos integrantes da creche contanto inclusive com a presença da “Squel grande”, segundo as palavras das crianças.

Práticas como essa, acima citada, revelam que, “para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais” (TRINIDAD, 2012, p.121). Essas crianças não são introduzidas na Educação Infantil sem levar consigo suas vivências e memórias compartilhadas em comunidade. Portanto, os ambientes escolares podem ser enquadrados como fomentador de experiências de raciais que podem perpassar toda a vida daquele estudante.

No desenvolvimento da pesquisa, discutimos com (as) professores (as) no CEMEI sobre as conversas que faziam com as crianças sobre como elas se viam como cidadãs e moradoras de suas localidades. Que experiências desenvolveram em sala de aula com as crianças, visando a desconstrução de estereótipos colonizadores?

Em diálogo com as experiências trazidas na pesquisa, buscamos contribuir para a socialização de práticas pedagógicas com crianças pequenas comprometidas com a valorização da representatividade afro-brasileira e o combate às ações discriminatórias e preconceituosas, que minam as consciências raciais dos sujeitos no decorrer de suas vidas, povoando suas memórias até a fase adulta.

Palavras-Chave: Cotidiano Escolar; Educação Infantil; Étnicorracial

Referências bibliográficas:

BECCHI, Egle. *Et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Coleção formação de professores, série educação infantil em movimento. Campinas, São Paulo. Editora: Autores Associados, 2012

EDUCA RIO. Bebê Squel. Disponível em: <
<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=6662>>. Acesso em: 07 maio 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**; tradução Stephanie Borges. São Paulo, Editora Elefante, 2019

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**: Belo Horizonte, MG, novembro de 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, CEERT, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ENTRE-SABERES: AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Silvia Maria Alves de Almeida
UFSC
silvia@unochapeco.edu.br

Patricia de Moraes Lima
UFSC
patricia.demoraeslima@gmail.com

Resumo: Este trabalho aponta para algumas inquietações que nos acompanham enquanto profissionais da educação em torno dos Estudos da Infância e deslocam nosso pensar enquanto pesquisadoras para as infâncias indígenas e suas relações com o não indígena. As crianças indígenas Kaingang diariamente estabelecem contato com o não indígena na aldeia, seja por meio da escola, da unidade de saúde ou quando acompanham seus familiares na cidade na venda do artesanato, permanecendo ali por algum tempo. Este contato entre crianças e adultos, indígenas e não indígenas, na aldeia ou na cidade, constituem modos de ser, pensar e viver das crianças, bem como marcam a produção de discursos entre-saberes indígenas e não indígenas acerca do “lugar” estabelecido socialmente às crianças. O que se propõe neste trabalho é a desconstrução do pensamento não indígena/adultocêntrico e dos saberes e conhecimentos colonizadores dos sujeitos infantis centrados sob um olhar desenvolvimentista do que é “ser criança”. Nesse sentido, colocamos em tensionamento estes conhecimentos para pensar os saberes e histórias locais que constituem os povos indígenas, como esses produzem seus modos de existência e como são constituídas as relações entre adultos e crianças. Dos Estudos da Infância tensionamos o “lugar” das crianças indígenas nas pesquisas produzidas e as suas consequências, interrogando sobre: O que tem sido produzido na e pela academia sobre e a partir das crianças indígenas? Como vivem e o que dizem as crianças indígenas dos lugares que habitam e das relações que estabelecem com os não indígenas? Como estas relações incidem na produção de sua existência? Estas e outras questões nos levaram a percorrer os caminhos metodológicos de uma etnografia, nas leituras de Magnani (2002), Geertz (1989), Clifford (2016), Fonseca (1999) dentre outros, nos permitiram repensar o papel do etnógrafo e da produção de uma escrita contextualizada, historicizada, problematizada, ao adentrar pela via da reflexividade nos símbolos, significados, narrativas enunciadas pelas crianças indígenas e suas relações com a aldeia e a cidade. As contribuições da etnografia, enquanto prática investigativa, permite-nos adentrar ao cotidiano e participar das rotinas das crianças que habitam a aldeia, a fim de registrar o cotidiano pelos sistemas de significados naquele contexto cultural. Para Clifford (2016, p.33) a etnografia localiza-se em meio a sistemas de significados que estão “nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, raças e gêneros”. Nesse sentido, a etnografia possibilita ao pesquisador estar próximo aos sujeitos da pesquisa naquilo que lhe é significado, afim de conhece-los em seu próprio contexto, em diálogo com o que fora produzido e com as próprias concepções do pesquisador acerca do pesquisado. A pesquisa de campo aconteceu numa aldeia indígena Kaingang, localizada no oeste de Santa Catarina, o que nos permitiu aproximação primeiramente com os adultos para então estar próximas as crianças, a fim de conhecer como vivem, o que dizem, o que pensam e sentem nas relações que estabelecem na aldeia, com os adultos e com aqueles que demarcam outra cultura quando de seu contato na cidade. Para a coleta dos dados a partir da etnografia, utilizamos a observação participante na aldeia e na saída das famílias e crianças para a cidade quando da comercialização do artesanato produzido pelas famílias. As leituras que nos colocam a problematizar as questões

acerca das infâncias indígenas e da produção dos saberes locais enquanto possibilidade de desconstruir e pensar o que tem sido produzido sobre os modos de ser e viver das crianças na aldeia e na cidade partem das contribuições de Lima e Ferreira (2017); Lima (2008, 2015) Kohan (2009); Rizzini (2011); Canclini (2015); Mignolo (2003); Silva e Nunes (2002); Cohn (2005); Jader Lopes (2006, 2013); Milton Santos (2014); Boaventura de Sousa Santos (2010), dentre outras. Acessar pelas crianças o que significam de seu mundo e cultura tem sido um dos desafios da pesquisa, desconfiadas e ao mesmo tempo acessíveis a pesquisa, participam quando estabelecem relações de proximidade e confiança. A aproximação é lenta, intensa e complexa, se faz pela imprevisibilidade, afastamento, vínculo e desconfiança acerca da presença de um outro que se faz desconhecido pelos olhares de adultos e crianças indígenas. O que se coloca a interrogar: Qual o lugar que ocupamos na pesquisa com crianças? Que relações e interlocuções se colocam entre pesquisador e crianças no campo? Como aproximar-se das crianças indígenas enquanto pesquisadora, não indígena e não falante da língua? As crianças na aldeia demonstram participar de muitas atividades que envolvem adultos e outras crianças, habitam diferentes lugares, brincam, frequentam a escola, a unidade de saúde, a igreja, permanecem na presença e olhar da comunidade, dos adultos e de outras crianças. Nessa relação com a aldeia, percebemos que vivenciam o dia a dia de modo muito particular a elas, numa relação bastante próxima aos adultos e as outras crianças maiores e menores a elas, bem como no permanente contato com a natureza. Na cidade, percebemos que as crianças se relacionam com os não indígenas sob diferentes formas, algumas com mais proximidade que outras, buscam manter na sua condição de comunicabilidade uma relação de diálogo, junto de seus familiares que fazem a comercialização do artesanato, os acompanham e permanecem próximas a produção e comercialização do artesanato enquanto observadoras de sua cultura. Ao participar do dia a dia de crianças e adultos indígenas, inicialmente interrogamos nosso próprio olhar e pensar adulto, não indígena, que parte de olhares e concepções de infâncias e crianças produzidas por uma leitura ocidental de ser/sujeito criança. Reconhecemos a complexidade do campo e das implicações das escolhas que fazemos enquanto pesquisadores acerca dos referenciais abordados para dialogar com as crianças Kaingang. Estar com as crianças requer um permanente desconstruir verdades sobre o que temos para pensar as crianças e seus modos de ser, para então compor outros referenciais que as represente e constituem-nas em suas histórias e saberes locais (Mignolo, 2003). Considerando os referenciais que buscam desconstruir o pensar ocidental como aquele que “unicamente” nos representa, tensionamos os estudos produzidos sobre as infâncias indígenas até aqui, e nos interrogamos sobre a validade das lentes do pensamento ocidental, ao mesmo tempo em que chamamos atenção para a construção de outros saberes, significados pelas crianças e adultos indígenas Kaingangs e que aqui, nomeamos como entre-saberes.

Palavras chaves: Crianças Indígenas Kaingang; Relação Adulto e Crianças; Não Indígenas

CRIANÇA, INFÂNCIA E CIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Débora Maian Serpa
UFSC
deboramayan@gmail.com

Luciane Maria Schlindwein
UFSC
lucmas@uol.com.br

Joselma Salazar de Castro
UFSC
josalazardecastro@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como intenção problematizar a tríade criança, infância e cidade, a partir das contribuições dos constructos teóricos do campo dos Estudos da Criança que potencializam a discussão e o aprofundamento deste estudo. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, mas já apresenta indicativos iniciais potentes, para serem compartilhados e problematizados. A pesquisa está inserida no Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte – NUPEDOC, vinculada à linha Educação e Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Partimos de uma problematização sobre as possibilidades de promoção e garantia dos direitos da criança à cidade. De acordo com Sarmento (2007), o contexto atual moderno enclausurou as crianças aos cuidados das famílias (no espaço privado) e das instituições sociais. Essa privatização da infância opera na invisibilidade e ocultamento da condição social de ser criança no espaço da cidade. Além da complexidade desta questão, agrega-se outra, destacada por Muller (2007), que afirma que as cidades foram organizadas e construídas para atender às necessidades da cultura adulta. Há um esquecimento das necessidades da cultura das crianças, fato este que coopera para a vulnerabilidade das crianças na cidade. Essa vulnerabilidade não pode ser vista por serem crianças, mas pelo simples fato da cidade não ser construída para e com elas (CASTRO, 2004). Em razão disto, questionamos, como respeitar a criança e a infância sobre seus modos de ser e estar no mundo, diante uma invisibilidade delas nesse contexto, que se constitui enquanto uma realidade adultocêntrica e opressora? Partindo deste ponto, propomos tensionar a relação entre criança e “adulto”, com base em um encontro geracional, que ao não dicotimizá-los, tornam-se potência para práticas pedagógicas transgressoras. Foram realizados dois levantamentos de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A primeira busca foi feita com o recorte temporal de 1990 a 2016, com os descritores criança, infância, cidade, espaço urbano, município, comunidade, bairro, participação, direito das crianças, protagonismo, cidadania, democracia, políticas públicas, combinando todos com todos, totalizando 100 combinações diferentes, contendo entre 3 a 4 descritores por combinação, sendo organizado em 10 blocos de combinações. E a segunda, com a data de 1990 a 2018, utilizamos outras estratégias devido o interesse de uma busca mais específica em torno da perspectiva das crianças sobre a cidade. Para isso, utilizamos três campos de busca na BDTD, primeiro campo Criança* OR Infância*, segundo campo “Perspectiva das Crianças” OR “Ótica das Crianças” OR “Ponto de Vistas” e terceiro campo, Cidade OR “Espaço Urbano” OR Município OR Comunidade OR Bairro. Juntas, as duas buscas na BDTD resultaram em torno de 6.000 trabalhos encontrados. Um refinamento na busca, com o intuito de mapear os estudos que incluem a cidade, resultou na seleção de apenas 18 trabalhos (sendo que 2 aparecem repetidos). Com a análise desses trabalhos, percebemos que estudos que envolvem a

criança, a infância e a cidade ainda são recentes e se insere em uma perspectiva interdisciplinar. Os estudos também revelaram a escassez de trabalhos realizados com crianças pequenas, com menos de quatro anos, como também, a falta de pesquisas que relacionam a Educação Infantil e a Cidade. Predominam pesquisas com crianças maiores, na escola ou na cidade (pesquisas que incluem estudos de espaços como praças, parques infantis, etc). Vale pontuar que as gerações dos dados desses levantamentos são próprias da metodologia que os originaram e da subjetividade da pesquisadora ao selecionar as pesquisas, de modo que as constatações nesse trabalho podem diferenciar de outros. Por isso, acentua-se a importância do compartilhar e discutir a produção do conhecimento. Destarte, entrelaçando as leituras teóricas com a geração destes dados de forma dialética, podemos problematizar a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que a constituição do ser humano é marcada pelo encontro social. A existência desse encontro social “pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural” (PINO, 2000, p. 47), considerando essa passagem como unidade (VIGOTSKI, 2018). Alicerçados nisto, todo encontro acontece em um espaço geográfico. O ser humano é um ser social, que produz o espaço, no momento em que produz sua existência (CARLOS, 2009). Lopes e Vasconcelos (2006, p.110) afirmam que a produção da infância está entrelaçada com a produção do lugar, sendo assim “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”. Em vista disso, esse encontro social, que nos constitui humanos. Ao produzirmos cultura, produzimos o lugar, que em um movimento dialético, também nos constitui. Está sempre demarcado que se trata de uma relação de alteridade. A diferença está marcada pela presença do outro, que estará implicado em um estatuto e normatividade social de seu tempo, que não pode ser analisado fora da perspectiva histórica. Todas essas questões evocam uma complexidade que, no entrelaçar do tempo da modernidade, instaura diversos desafios. Santos (2007, p.19) destaca que “temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas”. Como superar, na reflexão e na escrita, o próprio tempo que nos constitui? Portanto, a partir de um olhar sensível e atento, a problemática em questão nos impulsiona para um objetivo, fundamentação teórica e metodológica. Deste modo, essa pesquisa se realiza na Educação Infantil, com crianças de três anos, no Município de Florianópolis, com a metodologia da Cartografia. O objetivo é investigar a potência da inserção da criança na cidade, pela instituição de Educação Infantil. O aporte teórico perpassa pelo estudo do conceito de geração e, também, por algumas críticas de Prout (2010) sobre dicotomias dos Estudos da Infância instauradas em um tempo moderno, como a relação criança e adulto e a separação entre natureza/biológico e cultura/social. Se percebe a necessidade de discussões sobre a infância e a criança, as quais nortearão o modo de olhar, se relacionar e escrever da pesquisadora, no aprofundamento da relação da infância, da criança na Educação Infantil com a cidade. Com intuito de uma não dicotomização, partimos de um movimento dialético entre quatro campos do conhecimento, por meio das bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, da Sociologia da Infância, da Filosofia da Infância e da Geografia da Infância.

Palavras-chave: Criança; Infância; Cidade

INFÂNCIA, CRIANÇA, CORPOS E DIVERSIDADE

Valéria M. Mendes
EMEI Jd. Monte Belo
valeria@pjsp.org.br

Andreia C. Amaral
EMEI Jd. Monte Belo
andreiaceleste83@yahoo.com.br

Resumo: Introdução. A Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Monte Belo esta situada no bairro Morro Doce, na periferia da zona oeste do Município de São Paulo. O bairro foi constituído por movimento de ocupação organizada na década de 90, e o terreno foi escolhido pela comunidade para a construção da escola para crianças. A escola já teve estrutura de latão, madeira e a partir de 2006, com muitas lutas sociais, conseguiu a conclusão do prédio de alvenaria. Nós, trabalhadoras e trabalhadores da unidade via concurso público, escolhemos trabalhar nessa escola, por vislumbrar o importante movimento de lutas sociais que a comunidade travava por políticas equitativas. Nesse ínterim, a partir do ano de 2011, a escola começava a constituir o projeto Alegrias de Quintal, que buscava romper os processos de contenção dos corpos infantis, as rotinas fixas e adultocêntricas. Fomos constituindo espaços em que as crianças pudessem escolher e atuar ativamente, como: Ateliê de Artes; Pé de Livro (espaço de leitura); espaço de montagem e arquitetura (materiais não estruturados), mesa de jogos, sala multissensorial (em que se constroem instalações diversas para propor a sensibilidade estética); refeitório; parque do túnel; parque dos Ipês; espaço brincante; mesa do desenho e quadra. Os estudos sobre a diversidade humana são parte do Projeto Político Pedagógico e têm como base teórica Ariès 1996, Rosenberg 1976, Qvortrup 2010, Corsaro 2011, Marchi e Sarmiento 2017). Os estudos críticos da Sociologia da Infância têm nos auxiliado a sustentar as práticas pedagógicas que compreendem a infância e os corpos diversos, construídos historicamente e socialmente, rompendo com a lógica de infância, criança e corpos normatizados. Em 2018 realizamos uma série de propostas de livre escolha (no projeto “Alegrias de Quintal”) com duração quinzenal, que tratava do tema “Infância, criança, corpos e diversidade”. Fizemos o “Salão das Belezas” com turbantes e diferentes penteados, pinturas de rosto/corpo, valorizando as diversas belezas das culturas afro-brasileira, africana e indígena. A brincadeira simbólica de aniversário africano, usando referência de algumas culturas africanas e a sua forma de celebrar a vida. A instalação de “Dança com sombra” colocando em destaque diversos corpos e movimentos, em que a sombra é a representação de um corpo diverso e em movimento. A proposta do “Cine debate” e roda de conversa com os temas desigualdade social, deficiências, gênero, infância, étnico-racial e de cor e raça (vídeos: “Vista a minha pele”, “O presente” “Cordas”, “Menino Invisível”, “Vida Maria”).

Objetivos: As questões das diversidades dos corpos marcam os tempos das infâncias e os modos de ser no cotidiano das crianças, seja na vida escolar, vida familiar ou social. Entretanto, é um assunto velado, nas escolas, na família e na sociedade, legitimando apenas um estado de corpos normatizados e com imposições adultocêntricas, que excluem e negam a integralidade dos sujeitos. Assim, ignoram a diversidade de infâncias, de criança e dos corpos e reproduzem uma visão de criança “europeia de classe média” que tende a ignorar e a excluir formas de vida e de ação infantis que estão “fora da norma” (MARCHI, 2007; ARCE, 2015). Nessa perspectiva, o trabalho realizado sobre “Infância, criança, corpos e diversidade” teve como principal objetivo trazer para crianças as várias possibilidades de esses corpos estarem no mundo, dentro das diversas culturas, para repertoriar as possibilidades de atuação das

crianças abordando questões de gênero/sexualidade, raça, deficiência, classe social, com vista à constituição de saberes que eduquem para a equidade, emancipação, liberdade e defesa dos direitos desde a pequena infância.

Metodologia: Buscando trazer o assunto e vivências sobre a diversidade dos corpos na infância, planejamos ações de forma a proporcionar a participação e atuação das crianças. O projeto Alegrias de Quintal é a estrutura que sustenta essa proposta, sendo um tempo realizado diariamente (no período da manhã, das 10h às 12h; e no período da tarde, das 13h20 às 14h45), em que crianças escolhem o local e o tempo das brincadeiras. Cada uma das propostas realizadas sobre “Infância, criança, corpos e diversidade” teve duração de quinze dias, em que as crianças podiam escolher participar dessa proposta ou de outras que estavam sendo realizadas em outros espaços (ateliê, parque, montagem e arquitetura, jogos, brincadeiras simbólicas, espaço de leitura, refeitório) por outras profissionais. Semanalmente eram realizadas reuniões de planejamento com todas as profissionais envolvidas no projeto, discutindo as ações com as crianças e a documentação pedagógica das vivências sobre a diversidade.

Resultados e discussões: Quando consideramos a criança como parte dos processos e ações pedagógicas, estamos considerando a criança no presente, que sente, pensa, age e se movimenta. Assim planejamos com elas e para elas ações pedagógicas que ofereçam a oportunidade de pensar o mundo aqui e agora, vivendo o tempo da infância, respeitando-as como sujeitos inteiros, cidadãs, com direito a participação e ser felizes em um espaço que educa. Assim, consideramos os corpos diversos sendo constituídos na materialidade das relações sociais, corpos esses que têm o direito ao movimento, à mobilidade, à escolha, à atuação, à discussão, a conhecer outras culturas. Brincando e atuando, as crianças criam enredos e e aos mesmo tempo é constrói novas formas de estabelecer relações com os outros e com o mundo social, ou seja, a criança altera a ordem social e cultural.

Conclusões: A humanidade é constituída pela diversidade — de ideias, de ações, de línguas, de etnias, de gênero, de orientação sexual, de nível- socioeconômico. Somos e vivemos a pluralidade, mas também vivemos a negação dessas pluralidades. A escola historicamente vem enquadrando as crianças em um formato único, em que as ações e maneiras diferentes de estar no mundo são negadas e marginalizadas. Compreendemos que as crianças são sujeitos no mundo, que vivem e criam culturas. Desse modo, precisamos oportunizar ações que tragam a discussão da diversidade e da igualdade para crianças. A proposta “Infância, criança, corpos e diversidade” trouxe para as crianças novas formas de olhar para a pluralidade, caminhando para uma escola e uma sociedade inclusivas e equitativas. A nossa maior evidência de sucesso das ações pedagógicas sobre a diversidade é observar as crianças pela escola valorizando seu corpo e o corpo do outro, ajudando as crianças deficientes, argumentando e denunciando violências e questionando ações de desigualdade.

Palavras-chave: Infância; Corpos; Diversidade

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, Ana, M., B **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, Fev 2004, no.1, p.0-0. ISSN1870-350X.Disponível http://www.psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.html> Acessado em: 28 de set. 2014.

_____. A perspectiva Sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26 – 43, abr. 2004b.

_____. GONÇALVES, M. G. M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** • Volume 11, Nº 1 Janeiro/Junho 2007, pg.63-76.

_____. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica**. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, Odair (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Psicologia Sócio-Histórica**. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, Odair (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CABRAL K. S., OLIVEIRA, S. F. **Projeto Alegrias de quintal – Autonomia, Alegria e Conhecimento**. Prêmio Paulo Freire 2016, São Paulo.

CHARLOT, B. **Mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W, A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G. F. **Sociologia da infância**. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
KUHLMANN JR. M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121 – 1136, out./dez, 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan – abr. 2011.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**. Universidade de Brasília, Brasil, vol. 20, núm. 41, janeiro-abril, 2014, pp. 23-42.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed.

_____. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. (ORG.) **Bambini**: a abordagem italiana à educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSEMBERG, F. Análise, observações e anotações, 2014 (não publicado).

_____. Educação para quem? A criança, o adulto e a psicologia. **Ciência e Cultura**, Campinas, n. 28, v. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (ORG.) **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Temas em destaque. Estudos sociais sobre a infância e direitos da criança, **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 689-691, set/dez 2010

_____. MARIANO, C.. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesquisa**. Dez 2010, vol.40, nº.141, p.693-728.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana**, 2015.

_____. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo, SME/DOT, 2015.

SILVA, M. L. **Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.103-117.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1927), 1996.

_____. **Obras escogidas** (v. 4). Madrid: Visor, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. **A formação social da mente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRINCADEIRAS NAS RUAS: TERRITÓRIO DE RELAÇÕES SÓCIO-ESPACIAIS-TEMPORAIS, ESPAÇO DE VIDA, ESPAÇO IDENTITÁRIO

Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo
Universidade do Estado do Amazonas/UEA
angelaf.uea@gmail.com

Gabrielle F. de Albuquerque
Universidade Paulista/UNIP
gabyf.albuquerque1@gmail.com

Resumo: O presente estudo resulta de parte da pesquisa de tese de doutoramento que discutiu as territorialidades construídas por crianças nas brincadeiras. O objetivo deste documento é refletir sobre as brincadeiras nas ruas do bairro da União, no município de Parintins, estado do Amazonas na perspectiva de compreender os processos de construção de identidades vivenciados na liberdade das brincadeiras nas ruas. As principais questões que procuramos responder são: Como se dá o processo de uso e de apropriação dos espaços? Que mecanismos as crianças criam para isso? Discutimos as possibilidades de usufruto dos espaços nas cidades enquanto território do brincar e as formas que as crianças encontram para se apropriar e transformar em lugar de trocas culturais e de aprendizagens sociais.

Introdução: O presente estudo resulta de parte da pesquisa de tese de doutoramento cujo tema foi: “Crianças e territorialidades: as brincadeiras nas ruas do Bairro da União em Parintins/AM”. Visa refletir sobre as brincadeiras nas ruas do bairro na perspectiva de compreender os processos de construção de territorialidades vivenciados na liberdade das brincadeiras nas ruas. Neste trabalho as principais questões que procuramos responder são: como se dá o processo de uso e de apropriação dos espaços? Que mecanismos criam para isso? Discute as possibilidades de usufruto dos espaços nas cidades enquanto território do brincar e as formas que as crianças encontram para se apropriar e transformar em lugar de trocas culturais e de aprendizagens sociais.

Trata-se de estudo fundado nos pressupostos da etnografia e refletido a partir do viés da fenomenologia de base merleau-pontiana no esforço em conhecer e compreender os modos como as crianças agem e se apropriam do mundo a partir de suas brincadeiras nas ruas e como os espaços e territórios que ocupam ajudam a compor “suas geografias” nas cidades, a partir das brincadeiras livres nas ruas.

A rua geralmente é tida como perigosa e “fábrica do mal”, porém argumentamos que ela também pode agregar um universo simbólico construído no brincar e nas relações das crianças que brincam com o lugar de pertencimento.

Metodologia: Para conhecer as formas como as crianças constroem territorialidades no transitar das ruas e no ato de brincar, foi necessário delinear caminhos sob o qual pudéssemos trilhar. Diante disso a fenomenologia colaborou na busca do entendimento do significado das experiências vividas e a etnografia no entendimento contextualizado das experiências cotidianas dos sujeitos no tempo e espaço do mundo vivido. Para isso foi necessário a inserção do pesquisador nos grupos de brincantes, por meio de abordagens baseadas nos pressupostos da etnografia, como condição metodológica que permite “olhar de perto” e no paradigma fenomenológico assumido como forma de interpretar as experiências vividas pelas crianças. Durante o percurso procuramos dialogar com diferentes áreas de conhecimento, entre elas a Geografia, a Sociologia, a Filosofia por meio de Corsaro (2011), Sarmento (2009), Benjamin (2009), Tuan (1983), Sack (2013), Raffestin (1993) e Vygotsky (1991), sempre procurando transitar pelas “bordas” para se interceptar com modos diferentes de conceber o tema em questão.

O local de pesquisa foi o bairro da União, conhecido como “Invasão”, fruto de uma ocupação irregular, do ponto de vista legal, mas oportunidade de moradia digna para aqueles que buscavam abrigo. As rodas de conversa, os registros em caderno de campo durante a observação participante foram os pontos fulcrais sob os quais nos apoiamos para as interpretações dos resultados.

Focalizamos em três grupos de crianças que brincavam em três ruas do bairro, com idades aproximadas entre 07 a 14 anos, mas como não tínhamos como prever o que de fato encontraria, após várias inserções pudemos então perceber que é no curso das brincadeiras que os grupos se formam e, não há como fixar previamente a faixa etária dos brincantes, tampouco o número de participantes é estático.

Resultados: Estes apontam para uma tendência forte de banalização das culturas construídas pelas crianças nas ruas, particularmente as brincadeiras. As cidades não se organizam em torno de uma política sensível às experiências infantis, porém ao brincar nas ruas, elas resistem às várias formas de enclausuramento impostas pela sociedade constroem-se como sujeitos partícipes da comunidade, pois articulam o lugar com as dimensões culturais, subjetivas do contexto.

As brincadeiras são mobilizadoras de construções identitárias que fortalecem os vínculos entre as crianças e o lugar de pertencimento, entre as crianças e outras crianças, delas com os adultos e entre elas e a sociedade. Nas ruas também se aprende a ser e agir em sociedade, a lidar com o imprevisível, com intempéries que uma vida “protegida” no interior suas casas, inevitavelmente as furtaria de viver, de se aventurar, e de correr riscos.

Nas ruas elas disputam espaços, apropriando-se deles no ir-e-vir das negociações com transeuntes e veículos, com os moradores, etc. elas aprendem o respeito, a solidariedade e a autonomia. Nas ruas as crianças criam elos entre a sua casa e mundo, o brincar livremente impõe autoria e fortalece as trocas sociais intensas na apropriação do espaço, negociação e construção de regras que são fundamentais para o avivamento de suas culturas.

Conclusões: Ao brincar nas ruas do bairro da União as crianças se apropriam dos espaços e fazem dele um território, onde um conjunto de relações sócio-espaciais-temporais guiam o exercício da vida e tornam a infância uma ávida arquitetura social e cultural. A rua é espaço de vida, espaço identitário.

Para as crianças que brincam as ruas não são apenas espaços de circulação de pessoas e veículos, mas lugar de sociabilidades, elas podem ser lugar de aprendizagens, pelas vias da criatividade e da ludicidade as crianças se conectam com a cultura e com a cidade, o espaço de liberdade vira lugar. Porém essas ocasiões de experimentar as relações sociais mais amplas têm sido pouco consideradas na organização das cidades.

Palavras-chave: Ruas; Brincadeiras; Crianças

Referencias

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. 2ª edição. São Paulo, Duas Cidades, editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira: Observações sobre uma obra monumental. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. **Magia etécnica,**

arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. P.249-251.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática. 1993.

SARMENTO, Manoel e GOUVEA, M. Cristina. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, 12, nº 21, pp. 51-69. Pelotas, RS: Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

REFLETINDO A IDENTIDADE CULTURAL DA BAIXADA FLUMINENSE ATRAVÉS DO OLHAR DA INFÂNCIA

Taynara de Oliveira Roberto
UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro
tainara.roberto@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa é a parte inicial do embasamento do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, presente no polo Maracanã. Ele tem como propósito realizar uma pesquisa reflexiva mediante a Identidade Cultural da Baixada Fluminense, destacando as seis principais localidades da Baixada Fluminense: Mesquita, Nilópolis, Japeri, Nova Iguaçu, Seropédica e Duque de Caxias, como objetos de estudos a partir da realização de uma pesquisa qualitativa em determinados grupos focais em tais localidades. Sendo uma pesquisa baseada na perspectiva e vivência da Infância presente na Baixada Fluminense.

A escolha da temática da pesquisa ocorreu por meio da minha vivência na Baixada Fluminense e as questões sociais, como a desigualdade social, questões raciais entre outras questões que perpassam sobre ela, resgatando um ato de escrita através da minha “Escrivivência”, como o conceito elaborado por Conceição Evaristo. Além da minha vivência, a Baixada Fluminense, também, me instigou como objeto de pesquisa, devido a sua formação histórica onde dada como fruto resultante da desvalorização de determinados grupos sociais, que se diferenciava dos padrões impostos socialmente na época de sua construção, onde por um determinado tempo, era vista como um bom espaço geográfico. Mas, entretanto, devido à desvalorização populacional habitada na Baixada Fluminense, o espaço geográfico se tornou, também, um espaço desvalorizado, resultando assim uma grande presença de estereótipos negativos referente a ele e as identidades presentes nele. Estereótipos negativos empregados pela população não habitante na Baixada Fluminense, mas que estimulam a crença de tais estereótipos aos habitantes desse espaço, ocasionando conflitos nas identidades culturais dos sujeitos dessa localidade. E ao pensar na Identidade Cultural da Baixada Fluminense, é preciso pensar, também, nas questões sociais presentes nela. Então, o trabalho se volta às questões como: A Baixada Fluminense realmente possui uma cultura? Existe conflitos na produção da Identidade Cultural na Baixada Fluminense? É possível a desconstrução dos estereótipos negativos impostos na Baixada Fluminense? Para os habitantes, qual é a real significância da Baixada Fluminense? Eles concordam com os estereótipos negativos? Levando a divisão do trabalho em três partes, como primeira parte o estudo do contexto histórico da Baixada Fluminense, destacando a sua construção desde os primeiros registros de 1565, com a habitação das diversas populações, como exemplos: Colônias Francesas e Tribos Indígenas, por meio de um breve e rico histórico que tem como objetivo compreender como a Baixada Fluminense se constituiu geograficamente e socialmente ao que se pode concluir dela hoje. A segunda parte deste trabalho tem como objetivo destrinchar o conceito principal: a Identidade Cultural, que se tornou abordagem inicial dos embasamentos teóricos que estarei abordando em meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). O conceito de Identidade Cultural é trabalhado de acordo com olhar de Stuart Hall, um autor Jamaicano, que se tornou o pioneiro do estudo referente a Cultura Popular na Universidade de Oxford, aonde ele realizou sua formação em sociologia e antropologia. O autor, Stuart Hall, desenvolveu a pesquisa a partir da reflexão do seu próprio eu, reflexão que se tornou possível devido aos conflitos que perpassaram a sua vida, trabalhando assim, na sua obra de maior referência mundialmente: “A Identidade Cultural da Pós-Modernidade”, escrito em 1992. Uma obra que inicia a discursão geracional aos conceitos de Identidade, explicando, também, como se realiza a construção dos conceitos de nação, cultura nacional e identidade

nacional, recorrendo como embasamento teórico grandes autores da psicologia, sociologia e literatura. Em seguida, Stuart Hall, leva cada leitor a reflexão da significância da presença da Globalização no mundo, pensando em como ela afeta a relação entre o sujeito e sua construção de identidade, pois ela tanto contribuiu para o processo de formação de novas identidades como atuou como meio para desestabilizar as identidades antigas.

A pesquisa, também, estará sendo trabalhada através de um olhar simpático a relação entre a infância e o lugar, pois quando estão interligados se constituem a identidade do indivíduo e do seu território habitacional, compreendendo como os aspectos sociais presentes na Baixada Fluminense influenciam na infância, pois como Santos (2002, p.10) fala que o território não deve ser compreendido apenas como “um conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas” mas como “território usado”, o que ele compreende como sendo o “chão mais a identidade”. Assim, entrando na terceira parte do trabalho, que por meio dessa Geografia da Infância, um conceito desenvolvido por Lopes e Vasconcellos (2006), trabalharei a promoção de um olhar crítico por meio das infâncias que nela habitam, conquistando assim uma busca pela Identidade Cultural da Infância da Baixada Fluminense.

Será considerado em toda a pesquisa o olhar para a Identidade Cultural da Baixada Fluminense por meio das Infâncias, sendo elas atuais ou passadas, relacionando as gerações à promoção de uma reflexão crítica sobre a temática, pois é preciso realizar um diálogo entre as diversas vivências e perspectivas na Baixada Fluminense para que se encontre uma visão mais coerente sob essa Identidade Cultural e compreender os fenômenos que contribuíram para a conclusão da pesquisa. A pesquisa não vem com o intuito de realizar uma hegemonia entre as identidades da Baixada Fluminense, mas compreender cada identidade ali presente como contribuinte para um entendimento da real significação da Baixada Fluminense para seus habitantes, com a esperança de empoderamento dos mesmos, pois só é possível se empoderar quando compreendemos a real significação do “algo”, que nesse contexto é a Baixada Fluminense, para o sujeito. É preciso dar voz e levar a reflexão aos habitantes desse espaço, para que seu empoderamento se resulte em mudanças positivas para o seu meio. Além, do empoderamento e reconhecimento do da Identidade Cultural da Baixada Fluminense, a minha pesquisa tem o intuito de contribuir para o meio acadêmico através da metodologia contraditória, pois a metodologia irá contemplar a infância como protagonista da realização da significação da identidade do espaço, ressaltando as questões sociais vividas por elas, que se movem em contrapartida crítica aos conceitos do modelo de infância realizado pelo Aries, em 1960.

Contudo, possibilitar caráter reflexivo para as questões que perpassam a Baixada Fluminense, através do reconhecimento de sua Identidade Cultural.

Palavras-chaves: Baixada Fluminense; Identidade Cultural; Geografia da Infância

O DIÁLOGO ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

Bianca Cristina da Silva Trindade¹⁰
UFRRJ
biaartes@yahoo.com.br

Renato Nogueira¹¹
UFRRJ
renatonogueira@yahoo.com

Resumo: O presente artigo foi idealizado para contribuição no II CONGRESSO ESTUDOS DA INFÂNCIA- UERJ. Este trabalho é um recorte da pesquisa, em andamento, de conclusão de curso, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pesquisa realizada na turma de Educação Infantil, no CIEP, localizado na Zona Oeste, do Rio de Janeiro. Nosso intuito foi provocativo no sentido da reflexão e investigação sobre o racismo na infância. É possível perceber o racismo na Educação Infantil? Conhecer quem são essas crianças? , Como são vistas e olhadas, as crianças negras? Seriam elas discriminadas na infância? Para responder tais questionamentos ancoramos nos referenciais teóricos, em pesquisadores como Munanga (2005), Cavalleiro (1998), Nunes (2015), Nogueira (2017), Ana Mae(2010), Iavelberg (2013), entre outros autores. Os conhecimentos de Artes podem promover encontros, e ajudar na compreensão das questões étnico-racial na infância. Considerando as interações e favorecer esse diálogo com o mundo. Em especial no que compete à questão africana, repensando no ambiente escolar, a dinâmica histórica e cultural a qual marcou o continente africano e foi fundamental para a formação do Brasil. Penso ser relevante a desconstrução do racismo na infância.

PRIMEIRAS PALAVRAS...: “Os olhos, os ouvidos e a língua vêm antes da mão. Ler vem antes de escrever e desenhar antes de traçar as letras do alfabeto”. (MAHATMA GANDHI).

A Arte nos proporciona “dialogar com o mundo”, expressão usada por Paulo freire (1996) este dizia que, “leitura era mais que descobrir palavras – seria ler o mundo”. Ao (re)pensar nas questões étnico-raciais na Educação Infantil, à favor da construção identitária da criança, penso em promover atividades práticas de interação de Artes Visuais, através do desenho das crianças pequenas. A Arte pode conceber a criança, enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem.

Todavia, são traçados os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas nas instituições infantis, e por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que vêm levando em consideração as concepções de criança, de infância e de currículo. Dentre esses princípios, destacamos o estético, que enfatiza a importância de se desenvolver atividades que despertem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, assim como a liberdade de se expressar em diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16). Criar novos pensamentos e possibilidades, são momentos permitidos e

¹⁰ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Especialista em Diversidade Étnico - Racial e Educação Superior a Brasileira, pela UFRRJ. Graduada em Pedagogia - UNIABEU. Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Salgado de Oliveira. Pós-Graduada em Artes Visuais do Colégio Pedro II; (Leafro); - Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin) - UFRRJ.

¹¹ Professor Doutor -Associado do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), e, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia(PPGFil) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

instigados através da Arte. Educar é pensar, a condição humana, e favorecer esse diálogo com o mundo.

Da criatividade, a produção da realidade: O ato de criar é uma potência do ser humano, e pode ser desenvolvido em habilidades expressivas, e está envolvido, a produção, ao tramar e à constituição do pensamento. Nesse sentido, Fayga aponta que: “ (...) o ser humano criativo. Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades.” (Ostrower, 2009, p.5). Criar novos pensamentos e possibilidades, momentos permitidos e instigados através da Arte. Educar é pensar, a condição humana, e favorecer esse diálogo com o mundo.

Diante desses cenários, pensamos neste estudo e na metodologia aplicada o **Desenho Infantil**, para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola, e nesta proposta ao qual foi planeada, articulamos experiências com as crianças da Educação Infantil, pois percebo que esta seria uma forma de despertar os seus sentimentos e expressão através da disciplina.

As crianças de educação infantil agem com vigor ao desenhar. (...) O rabisco torna, no entanto, tradutor das vivências desses sujeitos, isto é, ao desenhar, a criança consegue expressar suas verdadeiras emoções. (Iavelberg, 2013, p. 35)

O desenho infantil atualmente tem ser tornado tema de grandes debates. Através do desenho a criança pequena se expressa, e se comunica sem palavras. Para alinhar esta construção, apresento como um dos recortes da minha pesquisa de campo e relatos dessas experimentações, a fotografia abaixo parte de uma ilustração de umas das aulas de Artes Visuais na Educação Infantil, que representa uma das produções de Mel (04 anos), aluna da Educação Infantil, o desenho do seu auto-retrato.

Figura 01. Foto – Extraída da Aula de Artes

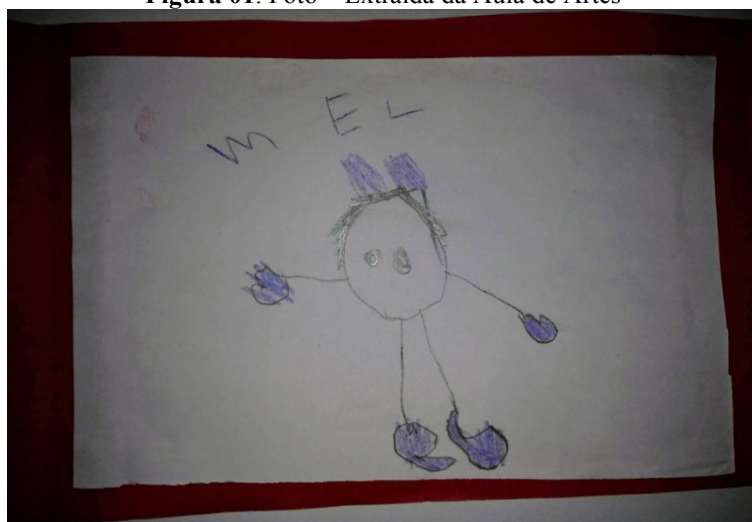


Foto: CIEP - E. I., 04 anos, arquivo pessoal

A aluna Mel (04 anos) é negra. Ela desenha-se com o lápis preto, mas se absteve de pintar. Penso nesse diálogo:

Pesquisadora: – *Pinta Mel!*

Mel: – *Não, tia. Está bom!*

Pesquisadora: – *E o seu rosto?*

Mel: – *Eu sou preta...*

O nosso olhar de investigação, foi pretensamente interessado neste momento pelas diferenças raciais, e esperamos através do desenho que a criança se represente, reconheça a sua raça, e perceba-se, com isso trabalhamos a sua Identidade, e também foram realizadas as interseções entre gênero e etnia.

DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO – Através das Artes: Segundo, os PCN's de Artes:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.(BRASIL, 2013,p.15)

O nosso interesse por trabalhar com as crianças, e principalmente, fazer a escuta destas crianças, concebe a idéia da criança como um sujeito social, e pela possibilidade de educar as nossas crianças através da arte, fazendo que esta se reconheça e reconheça os seus pares, e conviva e respeite as diferenças.



FOTO 2: Arquivo pessoal

CONCLUSÃO: A Arte é um importante instrumento, construtivo e intuitivo. A nossa intenção é conhecer um pouco mais sobre as crianças e como esta se entende e se percebem racialmente, trabalhar a Identidade. Nós pesquisadores da infância não poderíamos deixar de registrar as nossas impressões no “diário de bordo”, seria revelar um pouco desta vivência, posso ressaltar que perceber as tramas e as atividades das crianças serão importantes neste trabalho.

Palavras-chave: Artes; Educação Infantil; Relações Étnico-raciais

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia, (2015), A EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: algumas reflexões, Da Investigação às Práticas, 6 (1), 69 – 86.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil, 7ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, (1997. p. 130).

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NOGUERA, Renato. Pinóquio e Kiriku: infâncias e educação nas filosofias de Kant e Ramose. Revista AÚ, Ano 02, 2017a, p.5.

_____. “Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância. Anais do Congresso de Estudos da Infância: Diálogos Contemporâneos, Rio de Janeiro: Uerj, 2017b, pp. 363-370.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1987.

REFUGIADO: QUE HISTÓRIA É ESSA?

Fernanda de Azevedo Milanez
UERJ/ GPICC
milanez21@gmail.com

Resumo: O objetivo deste texto é refletir sobre como são percebidas as pessoas de pouca idade que, de forma emergente, precisam deixar suas casas. Vale observar aquelas em situação de deslocamento, bem como as que se encontram assentadas provisoriamente em algum território. Importa reconhecer a diversidade desses grupos sociais e os lugares para onde se deslocam, levando em conta suas motivações e o ponto de vista tanto deste que se move nas situações de diásporas forçadas quanto àqueles que os recebem. Como parte de um estudo de doutoramento, os conceitos que serão levados a diante ao longo do desenvolvimento deste texto partirão das reflexões aqui apresentadas. Considerando que o fenômeno dos deslocamentos pelo planeta existe desde o início das civilizações levando populações inteiras ao abandono ou a confinamentos, na experiência contemporânea, muitos deslocados ou refugiados vem sendo conduzidos a ambientes periféricos de cidades, estados e países. Esses espaços são denominados campos de refugiados, locais criados para acolher grupos de pessoas em grande parte em situação de risco por conflitos de guerra. Tais espaços antes provisórios vem sendo reconhecido pelo status de campos prolongados, por abrigarem pessoas há mais de trinta, quarenta ou cinquenta anos. Numericamente reúnem cem ou duzentas mil pessoas oriundas de dez ou mais países diferentes, todos habitando o mesmo *espaçotempo*. Podemos supor que as profundas desigualdades sociais contemporâneas assumam algumas das principais causas do fluxo migratório, gerando essas movimentações dentro dos países e internacionalmente provocando impactos na vida de pessoas em todas as partes do mundo. Igualmente em busca por terras seguras, encontra-se outra generosa parcela de população em migração forçada que se desloca em razão de desastres socioambientais, tais como inundações, enxurradas, alagamentos, tempestades, erosão, ciclones, estiagem e seca, alterações climáticas severas, tsunamis, tremores de terra, contaminação por substâncias nocivas à vida, deslizamento de terra e projetos de desenvolvimento cujas ações de urbanização envolvem saneamento e construção de barragens, promovendo a remoção de comunidades inteiras, bairros e não raro, cidades. Em muitos casos, há destruição parcial ou total dos espaços ora habitados. Para pensar o fenômeno desses deslocamentos pelo planeta, lanço mão do referencial teórico trazido pelo sociólogo argelino Abdelmalek Sayad (1998) que propõe uma reflexão provocativa quando nos convoca a um subjetivo deslocamento sobre os pontos de vista da pessoa em situação de migração: O autor sugere que nos coloquemos num campo de visada de onde seja possível observar um sujeito emigrante que deixa seu lugar de origem e naquele que chega num lugar de destino. Esses sujeitos são paradoxalmente a mesma pessoa. No momento emigrante, é um ser que deixa para trás uma história, um contexto, experiências, a sociedade que (e se) constituiu. Ao chegar neste outro lugar, torna-se imigrante: um ser estrangeiro, que para este novo lócus, está nascendo naquele momento, expropriado de história, de cidadania. Esta visada em duplo sentido vai de encontro ao que o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2003) nos apresenta como exotopia, a experiência deste sair de si e olhar de fora sob outra perspectiva e em seguida retornar ao ponto inicial, onde se torna possível transformar-se a partir do que essa visão exterior provoca. No recorte desta pesquisa, estão crianças e adolescentes de variadas idades e de muitos continentes, que vivem nesta fronteira interna híbrida entre ser, do ponto de vista do país que o acolhe, ora uma ameaça social, ora um ser invisibilizado. Para melhor compreendê-las, trago como aporte teórico a filosofia de Walter Benjamin (1994) e seu olhar para uma infância implicada com seu tempo, com a história da humanidade e as formas de narrá-la. Uma infância que se mostra

também enquanto memória na vida adulta, como fez trazendo a tona suas memórias de infância em Berlim ou conversando com elas por meio de programas radiofônicos, revelando sua perspectiva sobre a infância, reconhecendo-a parte ativa da e na cultura. As imagens infantis em suas obras nos apresentam uma materialidade que permite o desenho de uma fisionomia datada, distinta entretanto, da idéia eugenista de classificar e rotular o caráter das pessoas a partir de seus traços físicos, conduta que ele muito claramente condenava (PEREIRA, 2017). Por esta perspectiva, o conceito benjaminiano de fisionomias (BOLLE, 2000) se apresenta a mim como uma estesia capaz fazer revelar essa experiência de tempo e de espaço vivida por crianças que se põem a caminho e/ou pelos que já estão em algum lugar, que não seus ambientes nativos. Agamben (2017, p.16) corrobora com a importância benjaminiana com a qual devemos tratar as narrativas das histórias. O autor sugere que devemos atribuir às formas de narrar como uma das possibilidades de romper com a manutenção dos povos oprimidos num continuado “estado de exceção”, que por assim se manter, se consolida como regra. Afirma por essa razão, a urgente necessidade de nos inspirarmos no conceito de história proposto por Walter Benjamin há mais de cinquenta anos, como forma a dar conta da diversidade de narrativas dos sujeitos, no caso dessa pesquisa, sujeitos refugiados de pouca idade, garantindo que outras histórias possam ser reveladas seja nos destinos, na origem ou nos deslocamentos, trazendo luz aos seus lugares de resistência. O que Sayad (1998) e Agamben (2017) descortinam diz respeito aquilo que escapa de um campo de visada mais superficial, que imprime como narrativa única, o olhar colonizador daquele que aborda a imigração do ponto de vista da sociedade receptora. Reconhecendo-os como um problema, minimizam as causas e motivos que possam ter determinado as partidas, as condições de origem, as trajetórias vividas pelas pessoas em situação de refúgio. Os noticiários nos dão a ver recorrentes informações sobre o movimento migratório que alardeia fortemente nas fronteiras do continente europeu, apesar da realidade que afeta todos os continentes, uns mais aparentemente do que outros. A amplificação midiática divulga parte da rota humana se dirigindo para o hemisfério norte considerado desenvolvido, para onde supostamente caminham os movimentos de massa em busca de abrigo, trabalho e segurança, saindo muitas vezes de territórios sem Estados legitimados, muitos oriundos de regimes ditatoriais afundados em guerras e assassinatos coletivos de longos prazos. Mundialmente, essa demanda que “invade” a Europa tem sido apontada como o “problema da migração”, “a crise da migração”, em que as pessoas em situação de refúgio são recorrentemente confundidas com terroristas, gerando graves hostilidades sociais, estigmatizando pessoas que deveriam ser protegidas pelos estatutos de direitos internacionais (BAUMAN, 2017). Sob essa análise sócio política, invisto numa trajetória metodológica cujos passos vem sendo desenhados em presença dos interlocutores, como no ato da observação, numa postura menos propositiva, nos encontros que já se realizaram na feira gastronômica “Chega Junto” em 2017 e início de 2018, onde pessoas refugiadas apresentam sua culinária típica. Também tenho conhecido a situação de pessoas refugiadas por meio do cinema e da literatura infantil, expressões artísticas que narram sobre essas vidas. Nas feiras, minha aproximação com as crianças ali presentes se deu na forma de entreolhares, com algumas crianças. Durante as manhãs em que fiquei nas feiras, procurava passear por todas as tendas, explorando a diversidade de línguas, os tons, os cheiros e os sabores. As experiências mais frequentes e próximas com as crianças foi nos entrecruzamentos de olhares, nos momentos em que comia, fazia penteados típicos ou tatuagens de henna. Suspeito que é por meio de uma aproximação pela cultura do sabor, da arte e da estética do cotidiano presentes nas feiras, que me possibilitarão um mergulho nas histórias que possam revelar sujeitos da e na história do refúgio contemporâneo. As diversas histórias que habitam os livros infantis e os filmes que assisti, vem igualmente contribuindo como uma espécie de reconhecimento dos sujeitos interlocutores desta tese – as crianças refugiadas. Encerro esse texto respondendo a questão

inicial, em que opto por nomear como refugiada, no âmbito dessa pesquisa, toda pessoa em situação de deslocamento forçado, que desta forma se reconheça, independente das nomenclaturas determinadas oficialmente pelos órgãos competentes.

Palavras-chave: Infância; Refugiados; Pesquisa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Medios sin fin. Notas sobre La política.** Ttraducción Molina-Zavalía. Adriana Hidaalgo. Editora S.A., 2017.

AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia.** In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2017

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história.** In: _____. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.** In: _____. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BORDAS, Marie Ange. **Dois Meninos de Kakuma.** Texto/ilustrações Marie Ange Bordas 1ª Ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2018

PEREIRA, Rita Ribes. **Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

SAYAD, Abdelmalek. **A IMIGRAÇÃO: Ou os Paradoxos da Alteridade.** trad. Cristina Muracho. Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

AS CRIANÇAS NEGRAS E A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Taiane Rosa Tavares Noberto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
taiane_tavaress@hotmail.com

Resumo: Durante meu percurso acadêmico na graduação, o movimento em prol da igualdade racial, a constante luta na presença do pertencimento e da cultura negra sempre se fez muito presente, algo que não vivenciei ao longo da vida pessoal e escolar. Posso dizer que não percebi discriminações declaradas que pudessem intervir na construção da minha identidade mas, só porque não notei, isso não significa que não estivesse lá. Como indica Kabengele Munanga (2004), não é tarefa fácil definir quem é negro no Brasil, um país que desenvolveu o desejo do branqueamento. Ao iniciar uma trajetória como educadora, essa cultura racista, a qual eu não notava, era cada vez mais manifesta. Ainda na infância, as crianças negras já se deparam com estereótipos e padrões estabelecidos na sociedade e por não se encaixar neles, são excluídas e desprezadas. E assim começam a construir uma identidade tendo como ideal o corpo branco e, negando a realidade do seu corpo, negro, e seus significados. Refiro-me aqui a importância da construção de uma identidade negra e não de uma identidade étnica/racial, como bem aponta Nilma Lino Gomes (2002), pois ela se constitui a partir dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Seguindo essa perspectiva, pretendo, com o desenvolvimento desse estudo monográfico, relacionado à conclusão do curso de Pedagogia, pesquisar as crianças negras e a construção de suas identidades a partir do uso da literatura infantil. Tenho como hipótese de que é imprescindível conhecer e refletir no processo educacional das crianças acerca da importância dos estudos e debates do pertencimento racial e suas relações sociais em diversos contextos sociais e culturais, marcados por símbolos e materiais, como é literatura infantil. Na educação essa discussão se torna manifesta tendo em vista que é através dela que podemos conscientizar e intensificar as representações e valorizar as diferenças e diversidades culturais e humanas existentes. Desde cedo, da infância, internalizamos padrões a partir de informações recebidas pelo meio social. Nesta troca iniciamos o processo de construção de identidade, adaptando-nos aos modelos pré-estabelecidos em nossa sociedade como seus valores, suas normas, estéticas e crenças. Como afirma Vygotsky (1988), as características individuais, e até mesmo nossas atitudes, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por individual de um ser humano, foi construído a partir de sua relação com o outro. Contudo, a sociedade brasileira imersa numa cultura racista acaba estabelecendo padrões inalcançáveis para a maioria de sua população miscigenada e, assim, não corresponde a determinados conceitos. O negro diante dessa sociedade tomada por valores e ideais no-homem-branco-de-classe média, encontra-se desprovido de outros parâmetros capazes de fazê-lo reconhecer-se como parte dela. E desta forma, a identidade negra acaba se constituído numa identidade frustrada e que tende a aderir ao ideal do branqueamento, negando, assim sua condição. O uso da literatura infantil como eixo investigativo decorre por acreditar, assim como Andrade (2001) afirma, ser uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem seu espaço na formação da mente de forma plástica do ser que ela tem acesso. Ao que percebemos, a história da literatura no Brasil está ligada às práticas sociais de cada época. Sendo explicada pela própria natureza da literatura, na qual, segundo Coelho (2000), é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, cultural e/ou social. Ou seja, a literatura como toda arte, é a expressão de um tempo, constituindo-se através de um ideário e, ao mesmo tempo, expressando-o. Atualmente, mesmo que tenhamos diversas produções literárias alternativas, os ditos como “clássicos” permanecem marcantes no imaginário infantil como “Cinderela”, “Branca de Neve e os sete

anões”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outros. O que pretendo com essa pesquisa não é questionar o valor literário dessas obras, mas observar alguns aspectos que alimentarão de forma negativa imagens ligadas à questões raciais e como atuam na constituição da identidade das crianças. Ao atribuímos ideais que estabelecem padrões e definem o conceito de bem/mal, certo/errado, belo/feio, etc. Valores estes, que não estão presentes apenas na literatura mas, perpassam toda uma sociedade acabam representando histórias opressoras de um povo sobre outro. Como afirma Mariosa (2011) a literatura infantil pode influenciar de forma definitiva o processo de construção de identidade das crianças. Ela serve, muitas vezes, como fonte de significados existenciais que poderão ser aplicados ao mundo real. Diante disso, pretendo aqui responder como as crianças negras constroem suas identidades a partir da Literatura Infantil? E se elas, de fato, constroem essas identidades com base na literatura? Imbuída dessa busca por espaços de diálogo para pensar se e como é possível essas questões, optei por realizar uma pesquisa empírica numa ONG localizado na comunidade do Cantagalo/Pavão-Pavãozinho, na cidade do Rio de Janeiro, estruturada em dois momentos. No primeiro, apresentarei livros que abordem elementos de questões raciais e diversidade, observarei diálogos, reflexões e reações das crianças diante dessas histórias e as narrativas acercando-nos seus corpos e suas identidades. No segundo momento, faremos um comparativo dos personagens dessas histórias com os de histórias já conhecidas pelas crianças e as diferenças – se são notórias ao olhar deles ou não. Tendo como objetivo identificar como e se ocorre o processo de relação das crianças com a literatura e a (in)visibilidade da questão racial. Espero com este trabalho analisar, a partir dos discursos e identificações do contexto social e cultural dessas crianças, e servir como suporte para um melhor entendimento das questões que permeiam a identidade da criança negra e que possa suscitar novas alternativas do uso da literatura infantil a fim de proporcionar uma maior consciência a respeito dos processos de construção da identidade da criança negra. Para isso, nessa pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo, farei análise das falas e práticas das crianças e irei interagindo com elas no espaço investigativo de forma reflexiva. Segundo Minayo (1994), a pesquisa de cunho qualitativo se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reproduzidos a operacionalização de variáveis. Assim, como aponta Gomes (2002, p. 41), “para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país”. Para tanto acredito que a literatura é um dos meios pelo quais essa mudança é possível.

Palavras-chave: Identidade; Educação; Literatura infantil

Referência bibliográfica:

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001 p. 111-118.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo. Ed. Moderna, 2000.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Educação e identidade negra. **Alteria: Revista de Estudos de Literatura**. Belo Horizonte, vol. 9, 2002.

MARIOSIA, Gilmaria Santos. **A influência da Literatura Infantil Afro-Brasileira na Construção das Identidades das Crianças**. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>> Acesso em: 3 de Maio de 2019.

MINAYO, Marcia Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**. São Paulo, 18, nº, 50, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Cassandra de Oliveira Machado

FMP

cassandra.machado@aluno.fmpsc.edu.br

Thaís Mendonça Mikami

FMP

thais.mikami@aluno.fmpsc.edu.br

Ivanir Maciel

FMP

ivanir.maciell@fmpsc.edu.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar a constituição da docência das autoras graduandas de pedagogia no decorrer do processo de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), por meio de vivências em questões étnico raciais com a produção de máscaras africanas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Palhoça. Serão apresentados alguns apontamentos referentes às primeiras experiências na docência norteadas pelas questões étnico raciais, numa turma de quarto ano do ensino fundamental, com alunos que estão na faixa etária entre 10 e 11 anos. Conforme O Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), a infância contempla crianças até 12 anos incompletos. Enquanto participantes do PIBID as autoras levantam alguns questionamentos e reflexões sobre a prática pedagógica, observada, vivenciada e registrada em diário de campo, com intuito de analisar e compreender a profissão e os desafios que permeiam a formação de professores, na perspectiva teórica pautada pelos autores FREIRE (2018), GIRARDELLO (2011) e TARDIFF (2014). Freire nos fala sobre o constituir-se enquanto professor no livro Pedagogia da Autonomia, nos possibilitando um entendimento de que esse processo é contínuo e se faz a partir da práxis, (ação; reflexão, ação). Tanto o discente quanto o docente são partes que se encaixam, que se interligam e constroem o todo. Portanto, é o conhecimento por meio de uma relação dialógica, a partir das vivências que já fazem parte do “universo” de informações de cada sujeito, mas que também são construídas em conjunto. Se compreendermos que o processo de aprendizado é uma construção que se efetiva de forma coletiva e não individual, temos que aceitar que o aprendizado é a todo instante construído não apenas para o nosso educando, mas também para os acadêmicos em formação, para que tenham a oportunidade de aperfeiçoar a sua prática. Assim, melhoramos nosso discurso, nossa postura e nossos métodos a partir do que o educando nos aponta como necessidade, como desafio. Nessa relação entre o observar, vivenciar e produzir dentro do espaço escolar, GIRARDELLO (2011), traz a importância da valorização do imaginário e de proporcionar esses momentos com a criança, além de que, a escola deve se constituir num ambiente que tenha recursos e mecanismos para auxiliar no processo de afloramento da imaginação, onde a criança vai ressignificando suas visões de mundo e se inserindo nele. O momento de produção das máscaras africanas trouxe a intencionalidade de proporcionar não apenas novos saberes, ou experiências, mas de ressignificação de valores, de entendimento do outro, de mediação de forma individual ou coletiva. Enquanto educadores em formação precisamos pesquisar o universo da imaginação, buscando entender como funciona o imaginário da criança. Que elementos favorecem esse tipo de experiência imaginária. Precisamos nos apropriar de uma linguagem adequada ao entendimento da criança, criando uma condição onde a criança não seja apenas expectadora, mas sim parte do processo, construindo suas vivências, se colocando no mundo que ela

enxerga e, num movimento dinâmico recria-se. Tendo em vista, que a prática deve ser planejada com uma intenção pedagógica para oportunizar um aprendizado que não se dirige apenas aos educandos da escola, mas também a nós enquanto acadêmicas de graduação somos acrescidas pela contribuição dos Saberes Docentes de Maurice Tardif (2014). Este autor os define como “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Enquanto procedimentos metodológicos consideramos todo o processo inicial de formação docente desde as reuniões, da concepção e compreensão do projeto PIBID da FMP, que inclui a observação, o registro em diário de campo, a análise dos dados, o planejamento e a intervenção como saberes que consubstanciam-se à formação profissional inicial. Dessa forma, nos utilizamos da pesquisa participante. Inspiradas por Tardif, fazemos neste artigo um exercício de apropriação do conhecimento que gera a expressão dos saberes que construímos até o momento. Trabalhar as questões étnico raciais enquanto necessidade e conteúdo histórico, dentro de um contexto social com muitos pré-conceitos, em um país como o Brasil onde há uma diversidade imensa de cultura e muita desigualdade, se torna um desafio urgente para refletirmos na escola. Por isso, a escola exerce papel fundamental para essas discussões, esses momentos nos quais é preciso levar muito mais que informações e registros, mas também construir um trabalho de conscientização, mobilização e aprendizado, para que futuramente ocorram as mudanças que tanto almejamos para uma sociedade mais humana, mais igualitária. Falarmos sobre Cultura afro-brasileira, é falar da história do Brasil, é falar sobre um tempo de escravidão de muitos povos africanos, é falar de igualdade de direitos, de racismo e também desmistificar o senso comum relacionado à cultura africana. Tais abordagens acabam adentrando o espaço escolar e nossa sociedade como um todo, atingindo de forma muitas vezes discriminatória com relação à uma cultura da qual muitos ainda não se veem como pertencentes, mas que contribuíram e ainda contribuem de forma significativa à nossa história. Realizamos com os alunos do quarto ano um diálogo partindo dos seus conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira, queríamos ouvir seus conhecimentos prévios, saber sobre suas vivências pessoais. A partir de suas falas, iniciamos um diálogo, levando novas informações, referente também à religiosidade e à arte, finalizando com a produção das máscaras africanas. Sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa com os alunos sobre as máscaras, seus significados, suas cores, como eram feitas. Esta necessidade partiu da curiosidade deles e se transformou numa produção com rolinhos de papel higiênico, cola, tinta-guache, palitos de madeira, argila e muita criatividade. Pudemos observar o processo de aquisição de conhecimentos nos alunos como algo muito novo para eles, até mesmo para os alunos negros que frequentavam aquela turma. Se constituir professor é caminhar sem pressa de chegar, por isso fica claro que o projeto do PIBID contribuiu de forma muito significativa à nossa formação pedagógica, pois alicerçou nossa caminhada e nos conduziu a um entendimento maior do universo que compreende o espaço escolar, nos apresentando aos poucos à realidade do que significa ser professor. Acreditamos que o conhecimento teórico aliado à prática enriquece nossa caminhada rumo ao exercício da docência, pois exercer a docência deve se constituir num ato de consciência no qual é necessário saber o quão grande é sua responsabilidade não apenas para com a sociedade, mas para com o mundo.

Palavras-chave: Construção da Docência; Saberes; Prática

O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SEU VIVER NA ESCOLA?

Naisa Afonso da Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
naisamestrado@yahoo.com.br

Resumo: Introdução: Este trabalho é resultado das visitas técnicas e pedagógicas e das formações com a equipe gestora realizadas pela Assessoria Pedagógica da Educação Infantil do Município de Uberlândia nas escolas municipais de educação infantil durante os anos de 2015 e 2016. Assim, o presente texto tem por objetivo trazer dados e reflexões sobre a escuta ativa feita com as crianças durante as visitas técnicas/pedagógicas realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Uberlândia¹² nos anos de 2015 e 2016 no sentido de desvelar o que as crianças dizem sobre a escola.

A Visita Técnica/Pedagógica foi realizada com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil observando: o espaço físico (organização do espaço, rotina e mobiliário) e a convivência entre os profissionais e entre esses e as crianças, bem como realizar a Escuta Ativa com representantes de todos os sujeitos da escola, principalmente com as crianças. Durante a visita, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil se reunia com a equipe gestora para juntos preencherem o instrumental de visita, refletir sobre as práticas pedagógicas, bem como promover orientações aos Profissionais da educação infantil.

Entendemos que ouvir as crianças, o que pensam, dizem, gostam ou não gostam no espaço escolar, é fundamental para se construir uma escola de educação infantil que seja realmente humanizadora. Para tanto, nos apoiamos teoricamente na literatura que discute a criança e as infâncias na perspectiva histórico-cultural, principalmente em VIGOTSKY (1988), MELLO (2010).

Para compreendermos o que as crianças pensam e dizem sobre a escola, durante as visitas técnicas pedagógicas realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, observou inicialmente se as crianças demonstravam alegria nos diferentes espaços escolares e, logo após, realizou escuta ativa com as crianças sobre as seguintes questões:

- 1) O que é mais legal na escola?
- 2) O que é mais chato na escola?

A escuta ativa foi feita com aproximadamente cinquenta crianças com idades entre 3 e 5 anos em vinte e quatro escolas municipais de educação infantil, localizadas em diferentes regiões da cidade de Uberlândia.

Neste sentido, as reflexões foram feitas a partir do entendimento da criança na perspectiva histórico-cultural. As respostas das crianças para a questão número 1 “O que é mais legal na escola?” relacionaram-se direta e/ou indiretamente, às seguintes temáticas que foram denominadas categorias: 1) Brinquedos e brincadeiras; 2) Alimentação; 3) Diferentes linguagens; 4) Relação com os pares. Sobre a pergunta de número 2 “O que é mais chato na escola?” em todas as instituições visitadas a maioria das crianças respondeu que nada é chato, sendo que sete crianças mencionaram as atividades escritas. Por isso, criamos a categoria que denominamos “Atividades relacionadas à Linguagem Escrita”. Segue alguns dos depoimentos das crianças:

(...) *Nada é chato... se bem que podia ter um pula-pula.* (criança - escola N);

(...) *É chato fazer atividades que doem a mão, tarefas difíceis, escrever o nome inteiro.* (criança - escola C);

¹² As escolas municipais de educação infantil atendem crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos,

(...) ***Mais chato é fazer muita tarefa e demorar a colorir.*** (criança - escola P).

Os resultados do trabalho apontaram que as crianças consideram cansativas ou difíceis as atividades de registro propostas pelas professoras, o que acaba tornando a escola um lugar não tão prazeroso como deveria ser.

Consideramos a criança como autora de suas aprendizagens, por isso, entendemos ser imprescindível ouvir sua voz, para que a partir dos relatos de suas vivências, das suas dificuldades e opiniões seja possível repensar a prática pedagógica que é desenvolvida, muitas vezes **para ela** e não **com ela**.

Ao relacionarmos a categoria Atividades relacionadas à Linguagem Escrita com a de Múltiplas Linguagens, percebemos que as crianças adoram fazer atividades diversificadas e as que envolvem as múltiplas linguagens. Sendo assim, elas gostam de pintar, desenhar, pular, correr, mas expressam claramente que o excesso de atividades focadas na linguagem escrita acaba trazendo mais cansaço do que aprendizagem significativa, conforme depoimentos das crianças C e P: “(...) ***É chato fazer atividades que doem a mão, tarefas difíceis, escrever o nome inteiro***”. (criança – escola C); (...) “***Mais chato é fazer muita tarefa e demorar a colorir.***” (Criança P).

Ao invés da escola focar na mecânica da escrita, deveria trabalhar as diferentes formas de expressão como: o desenho, a fala, o faz de conta, a pintura e a música, que são os pilares para a aquisição da escrita “sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever” (MELLO, 2010, p. 4).

Assim, acreditamos que as atividades sugeridas pelas crianças são fundamentais na escola de educação infantil, além de ser uma forma de valorizar a autonomia e opinião das mesmas e dar sentido e significado às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Após realizar a escuta ativa com as crianças, pensamos: o que podemos fazer para promover uma reflexão em todas as escolas de educação infantil a respeito da prática pedagógica?

Assim, tendo como referência a escuta ativa feita com as crianças e com o objetivo de repensar as práticas pedagógicas, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, apoiada nos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural Municipal realizou uma formação contínua com as equipes gestoras (diretores, pedagogos, inspetores) das unidades escolares, tendo como foco a discussão sobre o currículo, articulado com reflexões sobre a prática pedagógica a partir das visitas técnicas realizadas.

Utilizamos durante as formações exemplos das observações realizadas nas escolas de educação infantil, bem como as falas das crianças como indicadores da qualidade referenciada socialmente, já que representam suas percepções a respeito das experiências que vivenciam nas escolas de educação infantil.

Outro ponto que as crianças sinalizaram e que também já foi tema de formação com as equipes gestoras refere-se às atividades de escrita. As crianças enfatizaram que fazer muitas tarefas ou atividades difíceis, acaba tornando-se algo chato na escola. Por isso, as nossas formações e orientações são direcionadas no sentido de repensar as atividades de treino e repetição que, muitas vezes, valoriza a escrita mecânica e não trabalha com a função social da escrita, bem como construir atividades a partir do que as crianças pensam, desejam e esperam da educação infantil. Ouvir as crianças, é fundamental para repensar o fazer pedagógico e construir junto com elas - e não para elas - as atividades. Isso significa dar sentido e significado para as suas aprendizagens.

Considerações: Para construirmos uma educação infantil que tenha sentido e significado para as crianças é essencial ouvirmos os principais sujeitos desse processo que são as crianças, não mais pensar em uma escola sobre as crianças, mas sim com as crianças. Respeitar o que elas dizem, preferem e gostam significa pensar em uma prática pedagógica em que elas se sintam acolhidas, respeitadas e contempladas.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Perspectiva Histórico-cultural

Referências

MELLO, S. A. **A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. (Orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988, p. 86-121.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ana Paula Lima da Silva
UFRRJ
anaufrrj@hotmail.com

Fabiane Regina Chaves P. da Silva
UFRRJ
fabianenina@gmail.com

Resumo: Esse trabalho apresenta um relato de experiência numa unidade de Educação Infantil sobre o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais com duas turmas de Pré-escola do município do Rio de Janeiro em que as crianças apresentavam atitudes de desvalorização dos fenótipos de pessoas negras e uma supervalorização dos fenótipos de pessoas brancas e, conheciam apenas a possibilidade de existirem princesas brancas e loiras. Temos como objetivo relatar o processo de elaboração, desenvolvimento e culminância de um projeto de intervenção realizado com duas turmas de Pré-escola de uma Escola de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Percebemos a importância de se valorizar as questões raciais, minimizando as práticas discriminatórias na Educação Infantil. Os resultados desse projeto apontam para uma mudança significativa nas atitudes e nos hábitos das crianças após o desenvolvimento do projeto.

Partimos do pressuposto de que a escola é um lugar privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e preconceito, já que é nesse espaço que as pessoas convivem com diferentes origens étnico-raciais. Entretanto, é justamente nesse ambiente que vemos a ocorrência, de forma persistente, de atitudes preconceituosas e discriminadoras permeadas por uma concepção de ensino que oprime, silencia e nega a cultura e os saberes que as crianças trazem consigo, assim como não qualifica positivamente a sua origem (SANTOS, 2006).

Diante dessa realidade, as professoras das duas turmas de Pré-escola se reuniram, dialogaram e decidiram realizar um projeto de intervenção para que as crianças pudessem aumentar a sua autoestima, se reconhecerem e se valorizarem enquanto crianças negras, e sobretudo, aprendessem a respeitar as nossas diferenças raciais.

Ao longo da história, a busca por uma educação escolar democrática e inclusiva esteve presente nas reivindicações do movimento negro, que via na educação uma forma de transformação e ascensão social. Entretanto, a ampliação do acesso à escola não foi suficiente para romper com o racismo e a discriminação racial que prevalecem até hoje.

É através do ensino que são difundidas as ideologias de dominação, negando aos alunos o conhecimento de sua história e seus modos de vida e selecionando a partir desse ponto “os valores que lhes interessam e/ou beneficiam como sendo válidos, verdadeiros, superiores e, se possível, os únicos, para assim, através dessas ideias que legitimam sua dominação, garantir a sua hegemonia na sociedade” (TRINDADE, 2008, p. 46). Tais valores são pautados através de um discurso que se diz a favor da igualdade dentro do ambiente escolar, mas que, na prática, costuma silenciar diferenças.

Mesmo com todas as questões sobre os limites por vezes e historicamente postos pelo espaço escolar, esse ainda é um espaço privilegiado para o trabalho com a desconstrução de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias, pois tem o potencial de impulsionar ações que visem a transformação da sociedade, promovendo o conhecimento através do contato com o outro. Assim, “O racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos” (SANTOS, 2001, p.106). Nesse sentido, a manifestação do

racismo passa a ser considerada como uma oportunidade de intervenção e ação educativa, na qual todas as crianças podem discutir sobre o assunto, e estabelecer novas relações sociais.

Para Ana Katia Alves dos Santos (2006), a escola precisa se transformar em um espaço de presença e solidariedade, ressignificando suas práticas ao considerar as diversidades tanto de seus alunos, quanto de nossa história, reconhecendo o outro em sua diferença e singularidade. Para a efetivação de tais ações há, de acordo com Santos (2006), um longo e difícil caminho a ser percorrido para que a escola se transforme de cenários de representações, de negação e exclusões étnicas e raciais em espaços de presença e solidariedade. Para isso, *é preciso que a escola compreenda a criança afrodescendente enquanto sujeito que tem direito de possuir uma identidade, de manifestar as suas crenças, seus valores e hábitos, sua história. A escola precisa realizar um trabalho sensível e amoroso, a fim de ‘instituir’ essa ação solidária como fundamento de sua prática pedagógica. Solidariedade como ato amoroso e sócio político deve ser um dos fundamentos do processo de conhecer e da ação que ajuda a marcar a humanidade na tarefa docente.* (SANTOS, 2006, p. 123).

Eliane Cavalleiro (2001), em sua pesquisa realizada no ambiente escolar, observa que em muitas escolas públicas a diversidade racial não costuma ser vista, nem apresentada como um aspecto importante para a formação dos alunos. Dessa forma, é na rotina diária que muitas vezes ocorre a “difusão de valores, crenças comportamento e atitudes de hostilidades em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão”, (CAVALLEIRO, 2001, p. 147), muitas vezes inconscientes, involuntárias e, importante frisar, naturalizadas.

Ainda segundo a autora, “a educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 149). A isso, somamos as seguintes contribuições de Gomes (2001) sobre os entendimentos necessários ao desenvolvimento das práticas de cidadania: *estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar, conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã.* (GOMES, 2001, p. 91).

Para Alexandre do Nascimento (2013), a escola deve ter como principal preocupação “educar para a igualdade racial e o respeito à pluralidade”, fazendo escolhas curriculares e pedagógicas coerente com essa perspectiva. (NASCIMENTO, 2013, p. 23). Nesse sentido, garantir uma escola solidária, que assegure os direitos de todos, não depende exclusivamente da existência de uma legislação específica, mas, como vimos, de práticas que superem desigualdades sociais e raciais.

Portanto, acreditamos que a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas para romper com o quadro de exclusão da população negra no sistema educacional, desencadeando práticas no cotidiano escolar que contemplem as necessidades de todos. Nessa perspectiva, é importante que os professores, através da rotina diária, garantam aos seus alunos e às suas alunas práticas pedagógicas antirracistas, possibilitando convivências positivas entre todos.

Palavras-chave: Educação infantil, Projeto de Intervenção; Educação Antirracista

CRIANÇAS E JOVENS NA CONGADA DE SANTA EFIGÊNIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE GERAÇÃO

Sandra Mara da Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
cunhasandramarada@gmail.com

Resumo: Tecer considerações sobre o conceito de geração, estatuto metodológico fundamental da Sociologia da Infância, é objetivo desse artigo. A busca de uma compreensão mais aprofundada e contextualizada sobre o termo emergiu como uma temática importante no decorrer de uma pesquisa de Pós-Doutorado realizada com as crianças e jovens da Congada de Santa Efigênia de Mogi das Cruzes, São Paulo, em suas aprendizagens do ser e se fazer congadeiras e congadeiros. Desenvolvida na FEUSP entre os anos de 2016 a 2018, a pesquisa teve como propósito desvelar os significados que as crianças da Santa Efigênia atribuíam ao seu pertencimento a essa congada, tematizando sua participação e agência neste grupo de tradição oral em que a manutenção dos ritos e saberes ancestrais é um valor fundante. O mote inicial para o desenvolvimento da investigação foi o de saber como se dava a aprendizagem musical das crianças, mas tendo claro desde o princípio de que a música, elemento importante nesta manifestação, é parte de um todo (IKEDA, 2013) em que os cantos e ritmos das batidas dos tambores estão integrados à dança, à dramatização, aos trajes, aos instrumentos sagrados e às personagens que compõem e dão sentido ao grupo cujo maior objetivo é cultuar Santa Efigênia. Assim é que a investigação caminhou da Educação Musical (PENNA, 2015; ARROYO, 2000) para os Estudos da Infância (MULLER, NASCIMENTO, 2014) campo multidisciplinar no qual encontrou abrigo para as discussões em torno de conceitos centrais da Sociologia da Infância como é caso de infância como geração (SARMENTO, PINTO, 1997; SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2010, 2000; ALANEN, 2009; CORSARO, 2005, 2011; ABRAMOWICZ, MORUZZI, 2016). A infância foi a principal categoria de análise, e a geração o estatuto metodológico fundamental para estudar as crianças e jovens do grupo, em vez de classe social, gênero e raça, e tomou como referência para a definição acerca do limite final de idade para a geração infância a Convenção dos Direitos da Criança (UN, 1989), ratificada pelo governo brasileiro em 1990 (BRASIL, 1990) cuja idade é a de 18 anos. Dados sobre as congadas (MELLO E SOUZA, 2014, 2011; GOMES, 2014) foram trazidos para contextualizar a Congada de Santa Efigênia, um dos grupos mais marcantes dentre os que compõem as manifestações de tradição oral da região paulista do Alto Tietê, com simbologias que misturam a catolicidade negra africana à catolicidade popular brasileira em um ritual religioso que reverencia santos negros, como é o caso de Santa Efigênia. Os ritos ancestrais são vividos e revividos a cada vez que a Congada de Santa Efigênia toca seus tambores, entoando seus cantos sagrados e dança seguindo seus três ritmos característicos: marcha, dobrado e marcha picada, e que podem ser ouvidos e vistos em cortejos festivos que percorrem ruas de cidades paulistanas. A etnografia (GEERTZ, 2006; FONSECA, 1999, 2005; WACQANT, 2002) foi a metodologia que possibilitou o encontro com os sujeitos desta pesquisa e que permitiu observar, registrar e interpretar os dados de uma investigação que, pela sua duração, assumiu características de um estudo longitudinal. O campo da pesquisa foi itinerante, sem endereço fixo, no qual figuram muitas igrejas, além de praças e parques situadas em ruas e avenidas que foram percorridas a pé, cantando, tocando e dançando, em festas que seguem o calendário religioso católico, principalmente ligado a São Benedito, além de alguns eventos de caráter cultural popular, nas cidades de Atibaia, Cotia, Cubatão, Guaratinguetá, Guarulhos, Mogi das Cruzes, Praia Grande, São José dos Campos, e em várias localidades da capital, São Paulo. Ao papel inicial de observadora e fotógrafa, depois de um ano e meio no campo, somou-se o papel de aprendiz de congada, lugar que permitiu vivenciar a Santa Efigênia do

lado de dentro e compreender de outro modo muitos dos significados - os expressos e os ocultos -, que as crianças e jovens atribuem à sua pertença ao grupo, e aprender como se faz para ser uma congadeira ou, no dizer da capitã Gislaine Afonso, uma soldada de Santa Efigênia. Na realidade dos encontros com os sujeitos desta pesquisa, o conceito de geração anteriormente pautado pelo limite de 18 anos de idade como sendo o final da infância cedeu lugar ao conceito vivido de geração, com a consequente ampliação deste corte etário porque este estudo se propôs a ouvir o ponto de vista das crianças e jovens da Congada, o que foi imperativo para considerar o interesse delas em continuar fazendo parte da pesquisa depois de terem ultrapassado esse limite de idade no decorrer da mesma (GENTILE, 2015, KROPFF, 2009; SOUSA, 2014, 2015; PADAWER, 2010; COLONNA, 2009; ABEBE e KJØRHOLT, 2009). O conceito de geração é então tomado nesta pesquisa como constituído pelas crianças e jovens - os *aprendizes* de Congada que, na relação estreita de aprendizagens e trocas de saberes com a geração composta pelos adultos e idosos, - os *mestres* da Congada de Santa Efigênia, a formam e a conformam. Desse modo, a categoria social de análise da infância como geração deve ser compreendida dentro deste contexto, e não de modo isolado do grupo social estudado, sob pena de uma análise enviesada (PIRES, RIBEIRO, 2015). Ele deve ser pensado de modo relacional, nas dobras geracionais em que aprendizes e mestres convivem o tempo todo nas performances do grupo, de modo interdependente, compartilhando saberes terrenos e sagrados, sendo que estes últimos são o fundamento das congadas. Os membros dessas duas gerações assumem posições que não são diferenciadas com base na idade ou na geração à qual pertencem. Cada qual, sejam crianças, jovens ou adultos, no exercício de seus papéis, contribuem a seu modo para a Congada de Santa Efigênia, atuando em conjunto e como um corpo só, com o objetivo de mostrar o seu melhor em todas as ocasiões. Ao cultivar a Santa por meio de cantos sagrados, batidas de tambores e danças, a Congada de Santa Efigênia – tida como congada jovem – destaca-se na atualidade do cenário da religiosidade católica e da cultura popular brasileira, e aponta para a sua manutenção e continuidade no futuro.

Palavras-chave: Geração; Estudos da Infância; Etnografia

“PARA DE FALAR ISSO DO GAROTO. ELE NÃO TEM CULPA DE SER ASSIM”: NARRATIVAS ESCOLARES TENSIONADORAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
UERJ-FFP
jacquelinemorais@hotmail.com

Jonê Carla Baião
UERJ- CAP-UERJ
jonebaiao@gmail.com

Claudia Jorge de Freitas
UERJ- SME-RJ
claudyageorge@gmail.com

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento que busca, a partir de uma escuta sensível para uma criança de 9 anos que experimenta uma identidade de gênero que não se enquadra no padrão binário da heteronormativa, discutir as tensões que esse sujeito traz a escola. A partir das narrativas de experiências e de entrevistas com o sujeito da pesquisa, buscamos discutir que experiências foram vividas pelo sujeito na escola? Que narrativas são produzidas sobre sua experiência escolar de se sentir *dissidente*? O que suas narrativas revelam sobre as normatizações de corpos, gêneros e sexualidades na escola? O suporte teórico da pesquisa encontra-se especialmente em BUTLER (2018), FOUCAULT (1993, 2014) e LOURO (2010, 2014, 2016). Como metodologia, definimos a pesquisa qualitativa, com foco nas narrativas de experiências, que também resultou na produção do *corpus* deste estudo.

Esta pesquisa surgiu no “chão da escola”, nos “instantes mínimos” (MEIRELLES, 2001) que compõem o cotidiano escolar. Surgiu em meio a conversas com outros colegas de profissão, com outros profissionais da escola, a partir de observações feitas na sala de aula de uma das autoras deste trabalho, em outras salas, nos corredores, no pátio. Surgiu também a partir do incômodo de vermos como as questões de gênero são vivenciadas, negligenciadas, ou ainda silenciadas na escola. Trata-se de uma pesquisa produzida em um contexto conservador no qual docentes são apontados como “doutrinadores” e “desviantes da inocência infantil”. Um contexto de aumento de assassinatos de pessoas identificadas como LGBTIQ.

Sabemos que o debate acerca das questões de gênero em ambiente escolar tem sido vivido como um tema delicado, principalmente depois de críticas e perseguições a vários espaços culturais que traziam este foco como museus, teatros, cinemas.

Um desses episódios ocorreu na mostra “Queer Museum – Cartografia da Diferença na Arte Brasileira 13”, no espaço Santander Cultural em Porto Alegre. Esta exposição foi fechada em 2017 sob o argumento de expor 270 trabalhos de 85 artistas que abordavam a temática de gênero e de diversidade sexual. Acontecimentos como este repercutiram de modo contundente no espaço familiar mas também no escolar, produzindo movimentos de controle dos currículos escolas, das temáticas discutidas em sala de aula e dos lugares visitados pelas crianças sob organização das instituições educativas.

Não é possível negar que cada vez mais emerge na escola questões de gênero já que estão emergindo nos espaços sociais fora da escola. A escola, marcada pela lógica binária (ANDRADE E ESTEVES, 2015), costuma ser palco de comportamentos intolerantes,

¹³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Queermuseu>

fenômeno que exige de nós investigação tendo em vista que são práticas construídas (e muitas vezes estimuladas) socialmente.

A criança, foco de nossa investigação, se encontrava inserida em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Era descrita por sua professora como uma criança “agitada” e algumas vezes “agressiva”. Segundo a professora preferia brincar com as meninas e gostava de caracterizar-se como elas (se vestir, se maquiar...). Não raras vezes, dizia que gostaria de “ter nascido uma menina”. Dentro da lógica binária ao demonstrar comportamentos e atitudes identificados como sendo do comportamento feminino, o que nessa lógica contradiz seu gênero, era constantemente chamada pelas outras crianças de sua classe, de “viadinho”, “bicha”, “bichinha”. Estudar a diferença de gênero vivida na infância, através do acompanhamento de uma criança de 8 anos, em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública carioca, possui componentes políticos, éticos e epistemológicos. Como lidar com situações como esta na escola? Como criar espaços institucionais nos quais crianças e docentes possam problematizar suas certezas sobre gênero? Como por em questão na escola à lógica binária que insiste na divisão da humanidade em apenas duas categorias, reduzindo qualquer outra possibilidade de expressão para fora destas concepções (“sistema sexo/gênero”)?

Rubin (1975, p. 3) chama atenção para o “sistema sexo/gênero” como “arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana”, conceito que ela se utiliza para representar o conjunto de mecanismos que permitem que a sexualidade biológica (dos genes) seja transformada em fruto da prática humana (das diferenças sociais e de condições categorizadas).

Isto quer dizer que tanto a feminilidade quanto a masculinidade, são conceitos que podem deslocar-se completamente de qualquer fundamento relacionado a biologia, já que se reportam as atitudes e aos modos de ser e se perceber na sociedade.

As ocorrências de conflitos com a criança em foco na escola se tornavam cada vez mais constantes. Assim, meu percurso atravessado pela diferença, tomou corpo, um corpo de criança, marcado por normas, gênero, vigilância e controle; uma “monstruosidade” (FOUCAULT, 2014) que resiste e existe...que insiste em nos dizer que tudo isso que se construiu acerca dos corpos, gênero, sexualidade, lógicas, padrões e normas, é muito frágil e para ser mantido, necessita ser constantemente afirmado, posto.

Nosso trabalho, nesse Congresso, se propõe a compartilhar narrativas de uma criança que nos faz pensar sobre a experiência de tensionar e desestabilizar a lógica binária no espaço escolar. Preciado (2013) nos convidava a perceber a criança como um ser biopolítico, concebida e organizada por uma disposição heterossexual, um ser que não possui voz, que não pode ser contra o sistema de ordem heteronormativo, e que deve se conformar em sofrer as normatizações dos adultos envoltos em perspectivas de um futuro exclusivamente hétero.

Quem defende os direitos da criança diferente? Os direitos do garotinho que gosta de usar rosa? Da menininha que sonha em se casar com sua melhor amiga? Os direitos da criança a mudar de gênero se ela quiser? Os direitos da criança à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança de crescer em um mundo sem violência, nem sexual nem de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 1)

Nosso trabalho defende que a discussão, o diálogo, o estudo e as implicações sociais relacionadas às questões de gênero são fundamentais para a promoção de uma mudança na forma de compreender, no modo de pensar e consequentemente, na forma de agir da comunidade escolar em relação a estas crianças.

Palavras-chave: Gênero; Infância; Narrativas Escolares

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ANDRADE, M.; ESTEVES, P. **Bullying: Intolerância e Banalidade silenciam as diferenças na escola.** In: ANDRADE, Marcelo. (Org.) *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p. 106 – 123.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** São Paulo, Paz e Terra, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação.** 9ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2010.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2014.

_____. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Quem defende a criança queer?** Jangada, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun.2013. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/index.php/Jangada/article/view/17>. Acesso em: 10.nov.2018.

RUBIN, Gayle, “The traffic in women: notes on the political economy of sex” In: Rayna Reiter (org), **Toward an anthropology of women.** New York, Monthly View Press, 1975 (Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. In: *Políticas do sexo*, São Paulo, Ubu, 2017)

INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA: DEBATES NECESSÁRIOS EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

Rafael Araújo da Silva

UFRN

rafa.ufrn.pedagogia@hotmail.com

Resumo: A infância historicamente é marcada pela negação de sua participação cívica “a negatividade que trespassa o exercício da cidadania das crianças está, em suma, alicerçada em concepções clássicas e tradicionais acerca das crianças e das suas (in) competências sociais e cívicas (SOARES, 2010, p. 140).” Os argumentos adultocêntricos centra-se na justificativa de que as crianças são incapazes intelectualmente de ver o mundo a partir da ótica da racionalidade. Essa perspectiva torna-se mais grave, quando os momentos históricos são marcados pelo autoritarismo onde a supressão de ideias é via de regra e que tem em sua função de inviabilizar toda e qualquer minoria discordante de suas preposições. A sociedade que seja pautada por uma escalada de violência marcada pelo totalitarismo, que no caso do Brasil atual, tem traços significativos do fascismo, o que influencia diretamente na visão de infância, como Sarmento afirma referendando-se da experiência Salazariana em Portugal: “nesse país, durante décadas não houve infância, mas sim mocidade, tal era a influência ideológica e doutrinária do regime fascista para propagandear um ideal de criança submissa obediente.” (2008, p. 8). Esse modelo de infância citado por Sarmento, é do mesmo viés ideológico encontrado em outras nações que experimentaram esse modelo de Estado como a Alemanha Nazista e os tempos de chumbos no Brasil (1964 – 1985) que no caso instituiu “a Política Nacional de Bem Estar do Menor – PNBEM –, que introduziria a rede nacional da Fundação do Bem-Estar do Menor – Funabem –. (PEREZ; PASSONE, p. 661, 2010).” Política esta que visava aumentar a repressão e o assistencialismo às crianças e adolescentes pobres ou em conflito com a lei. No entanto é possível construir uma outra concepção de infância pautada dentro do espectro da democracia e cidadania, incorporado já na maioria dos documentos oficiais ratificados em assembleia tanto a nível internacional, quanto nacional que compreende a criança enquanto sujeitos detentores de direitos inalienáveis e inerentes a pessoa humana (ECA, 1990) e já que as crianças, grupo etário pertencente a infância, ela também se faz no mundo concreto atuando enquanto atores sociais produtor e produzido de/na cultura e que são agentes transformadores de suas próprias realidades, mas para que essa imagem de infância ativa e participativa seja concretizada a via democrática necessita estar em plenitude e consoante com a sociedade, onde esta oportunizará a participação de todos no conjunto de sua diversidade e com isso, romper com o prisma da infância passiva, imóvel, receptora. Soares teoriza para que essa concepção seja efetivada a cidadania deve estar dentro do “discurso e práxis dos adultos, empenhados na promoção de um paradigma de participação para a infância, na consolidação da cidadania da infância, deverão discutir as questões de competências, sentimentos de pertença e implicação na comunidade, participação, etc. (SOARES, 2010, p. 140).” Esse é o primeiro passo necessário para ser construído uma nova forma de encarar a infância em uma democracia viva e participativa para todos. Em sua tese Soares constrói uma narrativa onde pode possibilitar um melhor entendimento sobre a relação participação – infância – democracia, em um trecho da sua obra a mesma afirma “Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes, ao pretender dar conta das representações sociais que as crianças possuem relativamente ao seu estatuto de sujeitos de direitos, sustenta-se em dois vectores fundamentais (SOARES, 2010, p. 143)” esse entendimento traça dois eixos para viabilizar essa concepção, que o primeiro eixo destaca “a valorização da voz e acção social das crianças, tentando dar espaço à pluralidade das suas formas de comunicação, mesmo quando os silêncios, os gestos, as atitudes, assumem

também significado (SOARES, 2010, p. 143)” e para complementar o pensamento de Soares, o segundo eixo traz “o papel da investigadora, que deverá ser de escuta activa e interpretativa, quer das vozes e silêncios, quer das acções que vão pincelando as narrativas das crianças, de forma a estabelecer relações entre a acção social das crianças, as representações que estas possuem relativamente ao exercício desta acção e as influências da estrutura social que as incorpora (SOARES, 2010, p. 143).” Esses elementos servem para provocar trilhas para seguir novos caminhos que visam uma imagem de infância mais participativa, atuante na sociedade e contribuindo para formar futuros agentes defensores de uma democracia sólida, onde a comunidade que as circundaram compreenda-as como tal, como um sujeito não a ser a vim, que criaram em um determinado tempo cronológico a capacidade para tornar-se cidadãos e aí sim começar a exercer seus direitos civis de participação e de tomada de decisão, mas sim um sujeito que é, que está sendo no presente seu papel de cidadão com a práxis diária dos problemas do cotidiano. E para que isso possa ocorrer é necessário um ambiente democrático consolidado, onde a oportunidade de participação seja ofertada como Soares (2010) afirma, condição esta, não condizente a um período de exceção. Este resumo expandido tem como objetivo explanar a influência do ambiente democrático para o fomento de uma infância participativa e ativa caracterizando-as como atores sociais pertencentes de direitos civis, e não como seres que em algum momento da vida advirá esses direitos e de contribuir com o debate sobre a importância do ambiente democrático da sociedade para que possa possibilitar uma infância ativa e participante em todas as instancias societária construindo um elo de fortalecimento de uma cultura democrática na sociedade. A pesquisa dessa produção tem o carácter documental, que visa aproximar o conhecimento sobre o tema em questão a partir de uma análise bibliográfica que se refere ao tema infância, participação e democracia. Para estruturar essa produção académica, tomou-se como base metodológica análise documental pois visa um melhor instrumento de análise para a pesquisa na sua atual fase por aceitá-la como e também “base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. ” (Gil, 2002, p.44). O referencial teórico que facilita a compreensão desse debate centra-se em (PEREZ; PASSONE, 2010), (SARMENTO, 2008), (SOARES, 2010) (GIL, 2002) entre outros autores que ao decorrer do texto serão citados. As considerações parciais dessa produção, são tímidas comparada a sua complexidade do tema, porém animadora e revolucionária, já que tem a pretensão de discutir democracia em tempos que o silenciamento da pesquisa, do pensamento e do debate vira “bandeira suja” de um (des)governo.

Palavras-Chave: Infância; Participação; Democracia

PLURAL E SINGULAR: MUITO A CONHECER SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIAS

Tatiani Rabelo Lapa Santos
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
tatianirabelo@hotmail.com

Resumo: Introdução: As crianças em diversas situações são pensadas somente na sua condição de alunos, não sendo valorizadas como sujeitos completos, criativos e ativos no processo de ensino aprendizagem. Tal fato tem proporcionado uma educação pré-definida, em direção contrária a uma concepção de educação e criança que valoriza o diálogo, o respeito e a disseminação de práticas humanizadoras que incentivam as possibilidades de uma aprendizagem com sentido e significados para as crianças. Deste modo, já que as crianças na Educação Infantil passam parte considerável de seu tempo dentro de instituições escolares, este trabalho se justifica devido a necessidade de refletir e rever as concepções, crenças e os valores para estes locais destinados à educação das crianças.

Nessa direção, a presente pesquisa¹⁴, baseada nos **referenciais** da Sociologia da Infância, a partir das contribuições de Sarmento (2004 e 2005) e, dos estudos de Paulo Freire (1983 e 1991), tem como **objetivo geral** analisar e compreender as concepções de criança e de infância que permeiam o cotidiano das escolas de educação infantil de Uberlândia-MG, bem como dos documentos pertencentes à Rede Municipal de Educação e das escolas selecionadas a partir dos referenciais da Sociologia da Infância, utilizando as contribuições de Sarmento (2004 e 2005) e, sobretudo dos estudos de Paulo Freire (1983 e 1991).

Elencamos a partir do objetivo geral nossos **objetivos específicos**, quais sejam: Compreender como as crianças que frequentam as escolas selecionadas manifestam sua cultura lúdica levando em consideração a dimensão *classe social e a geração*¹⁵ e entender o que as diferencia e o que apresentam em comum; Interpretar as concepções de crianças/infâncias e temas afins apresentados nos documentos municipais e em outros produzidos pelas escolas; Investigar como o lúdico, o brincar, as brincadeiras são vivenciadas nos espaços-tempos escolares; Relacionar as contribuições acerca da Sociologia da infância produzidas por Sarmento com os estudos sociológicos no Brasil realizados por autores brasileiros; Organizar intervenções pedagógicas como oficinas lúdicas com crianças e professores das escolas investigadas, com intuito de discutir/refletir aspectos vivenciados por eles no cotidiano escolar e para apoiá-los na (re) construção de uma prática educativa pautada numa educação ética, estética e humanizada.

Para realização da pesquisa a **metodologia** adotada será: revisão bibliográfica e pesquisa documental dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação-SME e pelas escolas selecionadas e, concomitantemente desenvolveremos uma pesquisa do tipo

¹⁴ O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutoramento em Educação na Linha de Saberes e Práticas Educativas desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia-MG e é realizada sob a orientação da Prof. Doutora Myrtes Dias da Cunha.

¹⁵ O sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmento considera as infâncias como “uma *categoria social* do tipo *geracional* pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Ao tratar a infância como *uma categoria social do tipo geracional* e discutir o conceito de geração, o autor apresenta a complexidade de discutir as infâncias levando em consideração a dimensão: *classe social, geração, gênero e raça* na configuração das posições sociais que as crianças ocupam na sociedade. O autor busca compreender as interações e relações de sujeitos que pertencem a uma mesma faixa etária e que, de forma concomitante, contemplam a geração-grupo de um determinado tempo histórico. Tomando como referencia os estudos de Sarmento (2005) será considerado como categoria de análise deste projeto a dimensão *classe social e geração*.

etnográfica, com o intuito de efetivar os objetivos da pesquisa e refletir coletivamente com os professores vislumbrando que a valorização dada as crianças, infâncias e outras temáticas da produção acadêmica ocorra também nos espaços de Educação Infantil. A escolha pela etnografia se justifica pela inserção longa e profunda no campo de pesquisa nos três primeiros anos deste projeto, por meio de participação e interação direta com as crianças e profissionais da educação, um processo de ouvir e valorizar os sujeitos que ali estão.

A partir da investigação nas escolas escolhidas serão realizadas intervenções através de oficinas lúdicas e reflexivas com as crianças, professores e outros profissionais com intuito de contribuir para efetivação de uma prática humanizada e humanizadora, que seja realmente significativa para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 Criança e infâncias: Contribuições Teóricas acerca da Sociologia da Infância e Educação Popular: Essa pesquisa em andamento encontra-se na fase da revisão bibliográfica, leituras e fichamentos que nos ajudarão a construir um referencial teórico consistente para nos ajudar a compreender as concepções de criança e infâncias em Uberlândia-MG e apresentar uma análise do cotidiano nas escolas municipais de Educação Infantil.

Na revisão bibliográfica realizada até o presente momento elencamos livros, artigos, teses que se referem às áreas da Sociologia da Infância e Educação Popular e dentro dessas áreas estamos selecionando textos que tratam das infâncias, crianças e cotidiano escolar e educação infantil.

Dessa forma, a partir das leituras realizadas inicialmente, compreendemos que a infância é vista na produção acadêmica como um espaço privilegiado para se iniciar uma educação diferenciada que promova a humanização, o diálogo e a criticidade; é o tempo de formar crianças que sejam autores de sua própria história, fundamentados na autonomia, no diálogo e na transformação do mundo. Ficou evidente durante o processo de leitura dos textos encontrados que os estudos apoiados na área da Educação Popular e sobretudo, na perspectiva da Sociologia da Infância têm ampliado o conceito e o entendimento acerca das crianças e das infâncias.

Considerações finais: O mapeamento das produções em livros, artigos e teses no levantamento bibliográfico realizado inicialmente tem possibilitado identificar o que tem sido discutido e produzido acerca das crianças, infâncias por pesquisadores referenciados no campo da Sociologia da Infância e Educação Popular na atualidade. Ficou evidente durante o processo de leitura dos textos encontrados que os estudos apoiados na área da Educação Popular e sobretudo, na perspectiva da Sociologia da Infância têm ampliado o conceito e o entendimento acerca das crianças e das infâncias, as crianças passam a ocupar lugar central nas pesquisas e começam a ser ouvidas, não apenas pela linguagem oral, ou por suas vozes, mas por meio das diferentes linguagens, corporal, estética, gestual, social, cultural e as infâncias são vistas e entendidas no plural.

Palavras-chave: Infâncias; Sociologia da Infância; Educação Popular

Referências

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: _____.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004, p. 35-54.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005.

BRINCADEIRAS DE LÁ PARA CÁ: TRABALHANDO IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam Nogueira Duque Villar
Mestranda em Educação - FAGED/UFJF
miriamduquev@hotmail.com

Maria Rosana do Rêgo e Silva
Mestranda em Educação – FAGED/UFJF
m.rosanarego@hotmail.com

Patrícia Assis Vaz De Mello
Mestranda em Educação – FAGED/UFJF
patriciavazdemello@hotmail.com

Resumo: A Educação Infantil é um contexto potente para a problematização de temas que afligem a sociedade, particularmente as relações étnico-raciais, contribuindo para a formação crítica da criança desde a mais tenra idade. Nesse sentido, as questões que emergem dessa temática precisam fazer parte do planejamento pedagógico de creches e pré-escolas, o qual deve incluir a participação das famílias e da comunidade.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/2003, as crianças da pré-escola e da creche devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e superar preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas.

Desse modo, é fundamental que os profissionais que atuam nesse segmento possam estar preparados para propor práticas educativas que consideram a diversidade humana das crianças oriundas de diferentes configurações familiares, assim como culturas, raças e etnias. É necessário que essas diferenças sejam reconhecidas e valorizadas no cotidiano das instituições como forma de romper com o preconceito e o racismo que ainda são muito fortes na sociedade e consequentemente no interior das instituições educacionais.

Este trabalho é um relato das ações desenvolvidas com crianças de quatro anos, em uma instituição pública do município de Juiz de Fora - MG, durante os meses de junho a dezembro, do ano de 2015.

Partimos do entendimento de que o homem é um ser social, que sua condição humana advém, sobretudo, da relação que estabelece com outros sujeitos num determinado contexto histórico-cultural e, a aprendizagem, um processo que acontece quando o sujeito internaliza os conhecimentos adquiridos na interação com o meio físico, os objetos e, principalmente, com o outro, numa relação mediada pela linguagem. (VIGOTSKI, 1998).

As experiências abordadas nesse trabalho são um exemplo significativo de como o professor pode trabalhar a temática envolvendo as relações étnico raciais, considerando a brincadeira como a principal linguagem por meio da qual as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. Para a perspectiva histórico-cultural a brincadeira funciona como atividade-guia que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança. “A atividade guia, segundo A.N. Leontiev, é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento” (PRESTES, 2012 p. 162).

Considerando as dificuldades de pertencimento das crianças negras e os princípios explicitados na Lei 10.639/2003, as crianças foram ouvidas sobre seus anseios e curiosidades, sendo este trabalho desenvolvido através de atividades voltadas para uma perspectiva lúdica

do conhecimento, que considera os espaços da invenção, da autoria e da participação ativa da criança essenciais para o aprendizado.

Como defende Peixoto (2013, p.81), “a criança, no processo de se construir cidadã, introjeta crenças e padrões, mas também refaz, reconstrói e ressignifica valores em relação a si mesma e à sociedade onde interage”. Isso confere à escola da infância o papel de desenvolver práticas educativas que promovam o fortalecimento identitário da criança negra que em geral, não se reconhece como negra porque na historiografia oficial, no currículo escolar e nos materiais didáticos a história do seu povo e seus aspectos culturais são invisibilizados (CAVALLEIRO, 2005; SANTANA, 2006).

Desse modo, o projeto desenvolvido teve por objetivo contribuir com a construção da identidade étnico-racial das crianças da turma, incluindo o conhecimento e valorização das diversas formas de expressões culturais. As atividades possibilitaram ainda o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças, além de ampliar o repertório de brincadeiras.

O trabalho emergiu a partir de uma dança apresentada pelas crianças na festa cultural da escola, dando início a um projeto que recebeu o nome de “A influência das brincadeiras africanas nas brincadeiras das crianças brasileiras”. Depois de todo movimento em torno da apresentação, as crianças não paravam mais de dançar e cantar a música apresentada na festa. A personagem da música era uma menina negra e como a música estava ganhando vida na imaginação das crianças, surgiu a ideia de construir uma boneca para ser a mascote da nossa turma. As crianças participaram de todo o processo de construção da boneca que recebeu o nome de chiquita. Foi elaborado um diário para a Chiquita e todos os dias ela ia para casa de alguma criança, as famílias registravam no diário a rotina com a boneca.

Dando continuidade ao projeto, as crianças conheceram diversas brincadeiras do continente Africano e utilizaram como referências livros científicos e literários, enciclopédias, globo terrestre, revistas, cartões postais, multimídia (Internet), artigos, recortes de jornais e pesquisa com as famílias. Todos esses materiais foram suporte para muitas problematizações ao longo do projeto. As crianças também aprenderem sobre a cultura africana, músicas, danças, vestuário e modo de vida.

Como sistematização e socialização de tudo que aprenderam elas (as crianças), realizaram diferentes registros: desenhos das brincadeiras utilizando diferentes materiais, escritas coletivas ensinando como brincar e contagens matemáticas através de jogos.

Nesse movimento, as crianças conheceram a história de “Obax” que era uma menina negra muito solitária e a sua melhor brincadeira era inventar histórias. Elas se encantaram com o universo mágico criado pelo autor desta obra, particularmente pela menina solitária que amava brincar de inventar histórias. Gostaram tanto que resolveram fazer uma releitura da história através da dramatização.

A releitura sobre o livro Obax culminou em um livro produzido pelas crianças com imagens (fotografias) da dramatização e texto da história. O texto foi produzido junto com as crianças, e nesse momento a professora era escriba, ou seja, as crianças recontavam cada cena da história oralmente e a professora escrevia.

Além de o projeto ter contribuído para estabelecer valores éticos e estéticos, desenvolvendo a sensibilidade para a diversidade étnica, elas exercitaram sua imaginação, a expressão musical, corporal e gráfica.

Sendo assim, considerando a importância do tema aqui exposto, percebemos um grande envolvimento das crianças e de toda a comunidade escolar durante a realização do projeto. As crianças estavam mais unidas e confiantes, e as famílias tiveram uma participação ativa durante todo o processo.

Terminamos o semestre com um grupo de crianças fortalecido, detentor de grande repertório de brincadeiras e que havia descoberto através das diversas linguagens uma forma de se

relacionar com o outro, com as diferenças e com o mundo. Crianças capazes de abordar questões étnico-raciais com naturalidade, valorizando sua identidade e do outro, a história e sua herança cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Relações Étnico-raciais

Referências Bibliográficas

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC/SECAD, Brasília, 2009.

CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65 – 104.

PEIXOTO, F. L. Literatura Afro-brasileira. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO EM UMA MANIFESTAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO¹⁶

Yuri Poloniato Lyra¹⁷
UERJ

Ana Caroline Tavares Domingos
UERJ
tavaresanacaroline@yahoo.com.br

Maria Eduarda Rodrigues Teles
UERJ
maduteles99@gmail.com
Projeto financiado pelo Edital Pibic 2018/2020

Resumo: A partir da década de 1980, verifica-se a construção de discursos jurídicos, científicos e sociais que pautam a criança enquanto sujeito de direitos, que, a partir de seus lugares desenvolvimentais, constrói sentidos que devem ser considerados em relações e práticas mais igualitárias e democráticas. Dentre os direitos pautados às crianças, destaca-se o direito político, que perpassa sua participação em espaços decisórios, mas também a sua possibilidade de expressão e organização, inclusive coletiva em prol de objetivos comuns. Dessa forma, muito se tem voltado para compreender a inserção e forma de participação de crianças em ambientes políticos. Vinculados a uma perspectiva histórico-cultural, baseados, principalmente, em Lev Vigotski, que considera que os sujeitos, suas subjetividades e desenvolvimento são constituídos nas relações sociais cotidianamente vivenciadas, buscamos mapear a participação de crianças em manifestações e atos, com o objetivo de compreender os sentidos e significados construídos por elas sobre essas situações e sua participação nesses espaços. Este trabalho se refere a um ato específico. Os instrumentos utilizados foram: *Diário de Campo* composto por anotações dos pesquisadores sobre a organização, participantes dos atos, descrições de ações, falas e situações ocorridas durante as manifestações; um *questionário estruturado* composto por questões de caracterização sociodemográfica da família da criança; e uma *entrevista estruturada* realizada com a criança, composta por questões relativas a sua participação no ato: informações e objetivos do ato (*O que você está fazendo aqui?*), sua motivação (*Por que você veio?*) e iniciativa (*Quem decidiu que você viria hoje?*). Antes do início da construção do *corpus* empírico, foram realizados estudos-piloto buscando a adequação das perguntas realizadas. Como resultados parciais, destacamos uma das manifestações acompanhadas, o Ato denominado “13 meses, 80 tiros: Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo”, ocorrido em 14 de março de 2019 na praça da Cinelândia, na cidade do Rio de Janeiro, que teve como objetivo marcar os assassinatos da vereadora Marielle Franco, de Anderson Gomes e Evaldo Rosa dos Santos, exigindo justiça para eles. O ato contou com a participação estimada por nossos pesquisadores de 5.000 a 7.000 pessoas, teve início às 14 horas e teve como atividades discursos, músicas e discussões, sendo encerrado por volta das 19 horas. Sete crianças de quatro a onze anos (um menino de quatro anos, um menino de cinco, duas meninas de seis, uma menina e um menino de oito anos e

¹⁶ Agradecemos à Prof. Dra. Regiane Sbroion de Carvalho pela orientação da pesquisa e pelo auxílio na elaboração do presente resumo.

¹⁷ Bolsista Pibic 2018/2020.

uma menina de onze anos) presentes nesse ato participaram da pesquisa e compõem nossas análises. Apresentamos uma análise preliminar do *corpus* empírico destacando os aspectos qualitativos da pesquisa. Como eixo de análise para o *corpus* qualitativo da pesquisa buscamos compreender se os sentidos e significados construídos pelas crianças sobre sua participação no ato se aproximam ou se distanciam das propostas, objetivos e finalidades do ato, assim como se a iniciativa de presença e participação nesse espaço partiu da criança, apontando para uma agência, desejo e demanda da criança para participar desses espaços. Em relação à primeira pergunta (“*O que você está fazendo aqui?*”), das sete crianças entrevistadas, quatro apresentam sentidos que se distanciam do objetivo/proposta do ato, com respostas como “*passeando*” (menino de quatro anos; menina de seis anos) e, ainda, sentidos relacionados ao acompanhamento de adultos como: “*acompanhando meus pais*” (menina de 11 anos), ou, ainda, relacionados a não ter informações sobre o espaço, como aponta uma menina de seis anos: “*a minha mãe me trouxe pra cá, não sei. Não sei*”. Três crianças apresentaram sentidos que traziam elementos que se aproximavam do sentido proposto no ato, como: um menino de oito anos que afirmou “*eu estou lutando pela Marielle e o Lula*”; um menino de cinco anos que disse “*eu tô protestando contra os racistas*”; e uma menina de oito anos – “*Eu tô fazendo uma celebração pra Marielle porque ela morreu e todo mundo que está aqui tá fazendo, querendo o bem dela*”. Em relação à motivação das crianças para sua presença no ato, a partir da pergunta “*O que você está fazendo aqui?*”, uma criança (menina de 6 anos) não respondeu, aparentando não tê-la compreendido, um (menino de cinco anos) relatou não saber, um (menino de quatro anos) afirmou que sua presença ocorreu devido a ordem da mãe (“*Porque minha mãe falou pra eu vim*”), uma criança afirmou estar passeando e uma disse “*Porque eu vim do dentista, aí eu tava aqui no Centro e vim pra cá*”. Tais respostas apontam para um distanciamento entre a motivação da criança e o objetivo do espaço, destacando realizar atividades que não estão diretamente relacionadas aos objetivos de se manifestarem, proposto no ato. Entretanto, duas crianças (uma menina de seis anos e uma menina de oito anos) afirmam que suas presenças se deram pela homenagem a Marielle Franco. Afirmam, respectivamente, “*Vim pela Marielle*” e “*Eu vim porque eu, pra mim, a Marielle foi uma mulher muito importante em todos os períodos do ano, em todos os anos. Ela foi uma mulher que lutou pelo direito das pessoas*”. Nesses casos, encontramos significações sobre a motivação de suas presenças relacionadas ao objetivo e proposta do ato político. Em relação à iniciativa da participação da criança no ato, as crianças foram questionadas sobre “*quem decidiu que você viria hoje?*”. Das sete crianças entrevistadas, cinco relataram que a decisão sobre sua participação no ato foi de outra pessoa, notadamente familiares como a mãe (menino de quatro anos; menina de seis anos); ambos os pais (menina de onze anos) ou a avó (menina de seis anos). Uma criança relatou ter sido uma decisão compartilhada “*Eu e meu papai [...] (risos)*” (menino de oito anos) e uma criança afirmou ter sido por iniciativa própria (menino de cinco anos). A partir dos eixos de análise que orientam esta pesquisa, podemos concluir que as crianças hegemonicamente não expressaram iniciativa de ir até ao local da manifestação. Na maioria dos casos, os pais foram os responsáveis por realizar essa decisão. Nossos dados demonstram que a participação da criança em atos ainda se apresenta como uma atividade tutelada, isto é, a iniciativa de sua presença nesse espaço se deu por terceiros, notadamente os pais, e algumas apresentam sentidos sobre sua presença que se afastam dos objetivos e pautas da proposta do ato político, relatando estar ali para passear; entretanto, outras se aproximam das pautas discutidas. As dificuldades colocadas pela coleta de dados no acontecimento de um ato político algumas vezes nos impedem de aprofundarmos em algumas compreensões e investigarmos de forma aprofundada as concepções presentes quando as crianças utilizam de expressões e os slogans da manifestação como parte de sua resposta. Entretanto, compreendemos que a reflexão sobre a participação das crianças em

espaços políticos a partir de suas próprias vozes apresenta-se como um importante elemento na discussão sobre a inserção das crianças em espaços políticos.

Palavras-chave: Manifestações Políticas; Atos Políticos; Criança

A PERSPECTIVA DE INFÂNCIA DA CRIANÇA NEGRA. COMO É SUA INSERÇÃO E ACOLHIMENTO NA ESCOLA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?

Fábio Luis de Moraes e Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Fatusrj@gmail.com

Resumo: Este artigo busca compreender as diferentes situações de discriminação e preconceito em relação às crianças negras em uma unidade de educação infantil onde se realiza o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2018, do projeto de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) ao qual pertencem. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação das crianças negras na unidade e como, a partir da vivência delas com outras crianças não negras, vão construindo sua identidade. Quero despertar um olhar crítico, mas não apenas na posição cômoda de mero observador, mas trazer uma nova nuance convidando as escolas de fato a assumirem seus papéis de garantir relações democráticas e igualitárias dentro da sociedade, formando cidadãos plenos capazes de submergir do senso comum. Os sujeitos da pesquisa são as crianças do Centro de Referência em educação infantil do Colégio Pedro II que se encontram na faixa etária entre 3 e 6 anos. Trata-se de uma unidade situada na cidade do Rio de Janeiro. O problema proposto norteia pela questão: Como a criança negra, ainda na 1ª infância constrói sua identidade em meio às relações sociais? Penso neste sentido que a relação da formação docente está intrinsicamente ligada às questões étnico-raciais e mobiliza-nos a pensar sobre quais caminhos são necessários percorrer para uma ação efetiva na construção desta identidade.

Introdução: Sou estudante do curso de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e participo do programa de iniciação a docência desde agosto de 2018. Este tem como campo de atuação a educação infantil, suas práticas e fundamentos. O grupo de estudantes ligados ao programa (pibidianos) é acompanhado por uma supervisora do CREIR e pela coordenação de área, docente da UNIRIO. A troca entre os estudantes e as professoras supervisoras é constante, uma vez por semana participamos do cotidiano da escola durante 4 horas. Além disso, participamos de várias atividades promovidas pela escola, nos aproximando do cotidiano em suas várias dimensões.

Quando a criança sai do seio familiar e vai para seu primeiro contato fora deste grupo, a escola torna-se a sua primeira referência. Surge um mundo de possibilidades composto por diferentes indivíduos, em que a mesma busca se identificar e conhecer distintas histórias para assim construir a sua própria identidade. Dito isto, a escola exerce papel chave no ato de proporcionar o desenvolvimento identitário das crianças negras, tendo em vista ser o lócus onde as mesmas terão acesso, convivência e contato direto com a diversidade. E a maneira com a qual elas se vêem se dará a partir do meio em que estão inseridas, partindo de seus lares, até o contexto escolar. Nestas perspectivas, entendendo que o meio nos influencia desde os primeiros anos de nossas vidas, vemos que é na infância que começamos a nos formar como indivíduo perante as diferenças que o mundo nos apresenta. Portanto, a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – oportuniza e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

METODOLOGIA

Neste artigo a abordagem metodológica utilizada será a de pesquisa bibliográfica e exploratória de caráter qualitativo do tipo pesquisa-ação e os instrumentos utilizados serão a observação participante e a interpelação dos profissionais da instituição, como método de coleta de dados. Estarei utilizando como referenciais teóricos os estudiosos Tomás Tadeu da Silva (1999) e Kabengele Munanga (2005), os quais tratam da construção da identidade do

indivíduo, como sendo resultante do meio e das relações sociais em que estão inseridos cotidianamente.

A formação docente e a temática étnico-racial: Os parâmetros curriculares nacionais (2001) chamam atenção para se estudar a riqueza da diversidade que compõe a cultura do país, nossa diversidade é um patrimônio que deve ser divulgado e enaltecido. O educador precisa tomar ciência das leis que regem a educação, sua gestão, estratégias e organização. Apropriar-se das políticas e ações afirmativas que se referem às relações étnicas e raciais no cotidiano escolar. A escola deve permitir esse momento de diálogo, de aprendizagem e respeito às diferenças, de denúncia e pensamento crítico sobre as desigualdades sociais. Para Levin, a dificuldade em reconhecer pessoas de outras raças se deve ao mecanismo cultural pelo qual se enxerga o outro. Uma pessoa, ao ver alguém de outra raça, automaticamente procura características para classificá-la e não a vê como outro indivíduo apenas. Diante disso, o papel do professor na educação infantil é importantíssimo, cabe à realização de práticas pedagógicas que busquem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não ignorem a diversidade.

Geralmente a questão racial só é tratada como pauta quando ocorre uma situação em que uma criança sofre algum tipo de discriminação mesmo que involuntária por parte dos outros colegas. O Colégio Pedro II tem a preocupação de promover momentos, a fim de privilegiar a discussão da diversidade e de conscientizar as crianças sobre a importância que ela traz a nossa cultura. Desta forma a criança negra pode assumir orgulhosa as suas diferenças. A escola deve incorporar ao seu currículo a questão racial e todos os seus condicionantes sociais para que tenhamos no futuro cidadãos conscientes, de que fazemos sim parte de uma nação onde mais de 50% da população é negra. Deve ser tema norteador e presente nas práticas pedagógicas e atividades a fim de elucidar qualquer equívoco.

Conclusões: Noto que a escola atual mais do que nunca necessita de um professor comprometido, que tenha convicção de seus objetivos e que principalmente deseje participar ativamente da construção de relações sociais e não se omita as diversidades na sala de aula. Percebo uma prática pedagógica carente de formação para trabalhar a diversidade étnico-racial de maneira comprometida com o ensino da história e cultura afro-brasileira devido à ausência ou insuficiência quanto à formação continuada com relação a estas temáticas. Notória a fragilidade dos temas que envolvem as relações étnico-raciais no ambiente de educação infantil, bem como, junto à formação docente, ao passo que, a temática afro-brasileira ainda é retratada de forma displicente não tendo o engajamento necessário, tornando ínfima uma contribuição de maneira positiva para a construção da identidade da criança negra neste ambiente.

Palavra-chave: Identidade; Criança Negra; Educação Infantil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: . Acessado em 23 de agosto 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Pluralidade cultural/Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

MUNANGA, Kebengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SIMÕES, Patrícia; LIMA, Juceli. Infância, educação e desigualdade no Brasil. Revista Ibero-americana de Educação, v. 72, p. 45-64, 2016.

**POLÍTICA NA VIDA COTIDIANA:
SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER VIVENCIADAS POR
CRIANÇAS DE MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA¹⁸**

Regiane Sbroion de Carvalho

UERJ

resbroion@yahoo.com.br

Apoio: FAPESP. Processo 2012/10876-8

Resumo: Com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e a emergência de novos campos investigativos, principalmente na sociologia e educação, ocorre a intensificação de discursos e práticas que pautam as crianças como sujeitos de direitos, incluindo os de participação em diferentes esferas sociais e políticas. Na nossa investigação, buscamos compreender a relação entre criança e política a partir da perspectiva de 17 crianças, de seis a 12 anos, que vivem em assentamentos rurais vinculados a dois movimentos sociais de luta pela terra na cidade de Ribeirão Preto (SP – Brasil): o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). O objetivo foi investigar como a política se materializa nas relações cotidianas das crianças, a partir das possíveis configurações de poder em suas vivências diárias. Baseadas em Vigotski, Gramsci e Thompson, consideramos a política em seu sentido amplo, remetendo ao poder que perpassa as relações sociais e compõe as interações intersubjetivas cotidianas. É a maneira como, a todo momento, questionamos, confirmamos e reatualizamos relações de dominação, subordinação, empoderamento, entre outras. Para compreensão do fenômeno, realizamos conversas individuais com as crianças, utilizando como disparadores três cartazes que as convidavam a desenhar espaços onde passavam a maior parte de seu tempo, conviviam com outras crianças, sentiam que eram escutadas. Depois das perguntas, era uma conversa com a criança sobre os espaços registrados. Os resultados apontam que a política nas relações de poder vivenciadas pelas crianças se expressa por meio de três principais configurações: (1) *Situações centradas no adulto*, (2) *Situações centradas na criança* e (3) *Situações centradas no diálogo*. A primeira delas é compreendida como momentos de interação nos quais o poder se mantém com o adulto, materializando-se através de decisões sobre ações, corpos e tempos das crianças exercidas pelos adultos. No ambiente doméstico, a relação com os pais – principalmente com a mãe – é perpassada por sua autorização para a realização de atividades pelas crianças, lugares frequentados e horários. Em menor escala, tais situações se repetem no ambiente escolar. Nos diversos casos, os papéis sociais de pai, mãe, professora, diretora e ainda de tios e primos são aqueles aos quais são atribuídas possibilidades de exercício do poder sobre diferentes âmbitos e domínios da vida da criança. Neste sentido, a autoridade exercida pelos adultos nesses papéis se mostra quase intransponível e a dinâmica de sua atualização se dá forma a tensionar as ações de proteção, participação e de dominação em relação às crianças e às suas possibilidades expressivas nos momentos interativos e nas situações conflituosas. Já nas *situações centradas na criança*, as crianças assumem o poder na interação com seus parceiros sociais, realizando ações de decisão sobre seu cotidiano, imposição de seus desejos e vontades, busca de mudanças em seus contextos para sua melhoria. Essas situações se caracterizam pela resistência ao poder adulto, com ações intencionais da criança buscando realizar seus interesses e vontades, demonstrar descontentamento e não concordância. As decisões são realizadas sempre tendo como alvo

¹⁸ Agradecemos à Prof. Dra. Ana Paula Soares da Silva da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/SP) pela orientação da pesquisa de doutorado e pelo auxílio na elaboração do presente resumo.

questões de suas próprias vidas e não de outros, como no caso dos adultos. As crianças relatam ações como brincar mesmo dentro do castigo de privação do brincar (9 anos), ameaça de mudar para a casa de outro membro da família (10 anos) e, ainda, reclamações coletivas frente aos problemas de seus cotidianos, sendo exigida, por vezes, a efetivação de mudanças (12 anos). As ações realizadas pelas crianças maiores se caracterizam por movimentos dialógicos, de negociação coletiva (por acreditar serem mais eficazes do que ações individuais), buscando a efetivação de direitos – como de não beber água quente e ter papel higiênico no banheiro, ambas no ambiente escolar. Essas formas de ação nos informam sobre os recursos construídos ao longo da infância na busca de se posicionar frente ao poder dos outros, buscando também um acesso e vivência do exercício do poder na garantia de seus pontos de vista nos processos interacionais situados em contextos concretos. Trata-se de embates cotidianos que ensinam a criança a posicionar-se como sujeito, um exercício político. Finalmente, nas *situações centradas no diálogo*, caracterizadas por momentos em que os diferentes sujeitos da interação têm igual possibilidade de expressar seus interesses, sendo os resultados negociados baseados nos fatos, situações e argumentos apresentados. Nessas situações, o poder é flutuante e ora se materializa com um membro da relação, ora com outro, independentemente dos fatores de autoridade ou etários. Analisamos as negociações a partir da perspectiva da criança, isto é, o que está em pauta para a criança nos momentos de negociação com seus parceiros. O poder negociado se dá para as crianças em situações que se referem às suas vontades, interesses, opiniões – na busca de soluções para situações cotidianas e conflitos e consideração de seus conhecimentos. Encontramos relatos de demanda de uma criança para ficar mais tempo com o pai por se sentir sozinha. Considerando os argumentos da menina de 10 anos, o pai tenta organizar seus afazeres para lhe fazer companhia. Mesmo o pai não mantendo sua postura de continuar passando mais tempo com a criança, ela avalia ter tido sua demanda considerada pelo pai, sendo que ele não continuou com o comportamento devido à carga de trabalho. Assim, considerar as vontades das crianças não resulta, necessariamente, na efetivação da demanda da criança. Em todos os casos, os argumentos são trazidos junto com os desejos e, de alguma forma, as soluções são compartilhadas ou entendidas pelas crianças, mesmo que nem sempre elas aconteçam na direção do elas querem. O movimento social também é apresentado como um interlocutor nos momentos de consideração das opiniões das crianças. Em momentos organizados pelo movimento, a criança relata ambientes nos quais fala de si como um sujeito partícipe, membro de um conjunto de sujeitos que compõem aquele grupo e que, portanto, pode exercer seu direito de opinião e de ser escutada. Em uma dessas interações, uma menina assume, inclusive, um cargo na realização das ações. Nessas situações encontramos materializadas relações de poder negociadas, que englobam as demandas das crianças, o que condiz com pressupostos do Movimento de inserção da criança em seus contextos e relações. As situações centradas na negociação entre os parceiros de interação se apresentam, a nosso ver, como as mais democráticas ao trazer para seus membros uma corresponsabilização na construção das relações e situações. Novos componentes do poder são inseridos nas relações e interações como o respeito, a escuta, a negociação, a argumentação, o ceder, dentre outros tantos instrumentos necessários para uma vivência de relações políticas democráticas. Analisar e problematiza as formas e situações em que o poder se materializa nas relações de poder nos possibilita refletir sobre a efetividade de práticas que buscam uma construção de relações democráticas e dialógicas. Assim, possibilita uma análise mais minuciosa das relações e vivências das crianças, compreendendo as múltiplas determinações e influências instrumentalizando para pensar as nuances dos fenômenos de participação e consideração de crianças.

Palavras-chave: Participação da Criança, Infância, Movimento Social de Luta pela Terra

VOZES NÃO SILENCIADAS: OS CORTES SILENCIOSOS, ARDILOSOS E INFERIORIZANTES DO RACISMO DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

José Artur do Nascimento Silva

UFJF

Doutorando em Educação

artus2007nascimento@hotmail.com

Julvan Moreira de Oliveira

UFJF

Líder do grupo de pesquisa ANIME

julvan.moreira@ufjf.edu.br

RESUMO: O presente trabalho está alinhado às atividades desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal, no município de União dos Palmares – AL, especificamente na transição do sexto para o sétimo ano dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica e versará sobre a análise de uma “Oficina Didática Pedagógica - Preconceito e Discriminação Racial na Escola”, cujo objetivo é analisar, sob a ótica das crianças, situações correlatas de preconceito, discriminação racial e racismo, dentro e/ou fora do ambiente escolar. Esta atividade é instrumento reflexivo de uma disciplina da parte diversificada do currículo da base comum dos anos finais do Ensino Fundamental – Cultura Palmarina, fruto da Lei Municipal 994/03 que dispõe sobre a inclusão no “currículo escolar da rede municipal de ensino de primeiro grau, conteúdos programáticos relativos ao estudo da história do município e da raça negra, na formação sócio-política e cultural e dá outras providências”. Esta legislação surge em decorrência também da possibilidade de implementação da 10.639/03, além de ser nesse município que reside aquele que foi o maior quilombo existente da América – o Quilombo dos Palmares – terra de Dandara, Acotirene, Aquilature mulheres negras que chefiam cada uma, um, entre os doze mocambos que existiam no entorno de Palmares, além de seus maiores líderes na luta pela liberdade do povo negro, Ganga-Zumba e Zumbi dos Palmares – o maior ícone da história deste povo contra o processo de escravização existente no país. A escola da rede municipal onde este trabalho foi realizado fica localizada em um bairro afastado do centro da cidade, onde a maioria dos educandos que a frequenta são das zonas periféricas, o que não necessariamente, por esta característica, permite ter em sua maioria, educandos negros, mas é o que lá vamos encontrar, levando-se em consideração - pardos e pretos. Salientamos que os embates travados cotidianamente dentro do ambiente escolar acerca do processo de escolarização, como forma de não negligenciar as vozes dos educandos, a ideia centraliza em trazer à tona essas vozes, por vezes silenciadas a fim de ressignificar as práticas existentes acerca da diversidade étnico-racial nesse espaço e consequentemente fora dele, como possibilidades de ressignificá-las, fazê-las ecoar dentro desses espaços de (re) construção dos sujeitos educandos, como uma via de melhoria das relações estabelecidas entre brancos e negros. Dito isso, infelizmente, é no espaço escolar que também as crianças e negras convivem com as marcas silenciosas do preconceito, da discriminação racial que se materializa no racismo, que silenciosamente “corta as peles”, deixa marcas que muitas vezes levamos para o resto da vida - silenciosas, ardilosas, inferiorizantes - que permitem com que muitos, em decorrência desta negação social, histórica, patriarcal, que é o racismo, não se identifiquem, não se assumam, não se reconheçam negros, o que nos permite compreender, mas consequentemente combater diariamente o racismo estrutural presente no ambiente escolar. Assim, este artigo tem por objetivo analisar as vozes não silenciadas dos educandos de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental acerca dos cortes silenciosos, ardilosos e inferiorizantes do racismo

dentro e fora do ambiente escolar. Metodologicamente os escritos partem de uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por compreendermos da necessidade de realizarmos autorreflexões acerca do que o tema central propõe nas crianças que convivem com a realidade da discriminação nesses espaços e como ressignificá-las, de modo que possamos agregar práticas pautadas no princípio do respeito às diferenças existentes no meio social, cultural em que transitamos. Teoricamente os estudos estão centrados em dialogar com Hall (2014), Abramowiz (2010, 2014), Gomes (2010), Silva (2014), Santos (2017), Munanga (2008, 2009), Aguiar (2011), não só ao que se refere à construção das identidades, mas às multiplicidades de crianças, a desconstrução do imaginário criado sobre as crianças e negras, bem como a possibilidade de se repensar o espaço escolar com práticas que possam favorecer o fortalecimento das diferentes formas de se combater o preconceito, a discriminação racial e o racismo. No mais, ressalta-se que o trabalho traz à tona as vozes, impressões que essas crianças possuem acerca de como o preconceito e a discriminação racial estão presentes dentro e fora do ambiente escolar e ainda assim é possível tecer algumas considerações inconclusivas, visto que este mal que ainda assola a nossa sociedade, nesses espaços que frequentamos a maior parte do nosso tempo – preconceito, discriminação racial e racismo – estão presentes, mas estamos permitindo com que as crianças, jovens e adolescentes façam ecoar suas vozes, afirmando que eles existem e que não mais será admissível presenciar práticas discriminatórias e silenciar, mas sim, dialogar, afirmando o quanto isso corta suas peles, não mais silenciosamente, mas de forma combativa, reflexiva, com possibilidades de mudanças de posturas discriminatórias, assumindo uma postura antirracista, dialógica e democrática, onde a pauta do respeito a toda e qualquer diferença, para além de uma pauta de luta e resistência, seja antidiscriminatória. No mais, apontou-se para relatos vivenciados ou presenciados por eles, de como os atos discriminatórios estão presentes dentro e fora do ambiente escolar, que apresentaremos como forma de denúncia, por meio de seus escritos, imagens, através dos relatos em que eles produziram mediante as orientações da atividade direcionada, e, optamos para este trabalho, dois, entre os vários trazidos por elas e por eles, em dois contextos diferentes. Um, de como o preconceito e a discriminação racial se materializa dentro de nossos ambientes familiares, o que eles consideraram um absurdo, pois a família deveria ser o ceio da luta contra a discriminação racial. Outro, de como a polícia tratou um jovem negro que estava nas proximidades de sua casa, chegando a bater no seu rosto. Eles e elas, produziram para além destes, um diálogo acerca de como desconstruímos este estereótipo criado a despeito do povo negro, dialogando com seus amigos, pares, familiares, do quanto ser discriminado em razão, unicamente da sua cor de pele, é inferiorizante, desumano e desnecessário. Pois, o que desejamos sempre, é o respeito a toda e qualquer diferença existente dentro e consequentemente fora do ambiente escolar. O diálogo tem sido nossa base para mudanças de posturas discriminatória. Mas também, temos priorizados ações e atividades pedagógicas que para além deste diálogo, reafirme o nosso lugar, modos de existências, resistências, por meio de implementações dos estudos da história do povo negro, afro-brasileiro e suas contribuições para a formação da nossa sociedade, entre outros.

Palavras-chave: Preconceito; Discriminação e Racismo; Identidades Étnicas; Infância

“NÃO SÃO SÓ OS LIVROS QUE SE LÊEM”: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS DA LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ACERVO DE UMA CRECHE PÚBLICA

Vitória Arcanjo da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
vitoriaarcanjoo.va@gmail.com

Adilson De Angelo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
adilsondeangelo@gmail.com

Resumo: Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), podemos dizer que no Brasil se estabeleceu um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. As diretrizes trazem essa diversidade, no sentido de igualdade, em que todo/as sejam aceites e vistos como cidadãos de direitos, que a população negra se reconheça dentro da cultura nacional, que se aceite e seja aceita: aqui se revela a importância de se trabalhar a história da África e da afro descendência no Brasil. No que se refere especificamente à Educação Infantil, os espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena podem ser tecidos por comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias na relação estabelecida entre adultos e crianças ou entra as próprias crianças. As ponderações da professora e pesquisadora da UFBA Eliane Cavalleiro, nos lembram de que racismo e preconceitos são comuns e não raramente cultivados em espaços educativos, mesmo que de forma inconsciente, porém efetiva, incluindo entre esses espaços a Educação Infantil. No livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil” (2000), trabalhando com o perfil dos professores/ass da Educação Infantil e perpassando por idealizações que consideram a unidade de Educação Infantil como espaço democrático, harmonioso e fraterno, a autora aponta que há preconceito nos exemplos mais simples, como nas brincadeiras infantis onde as crianças brancas não aceitam se relacionar com as negras ou que as crianças, em geral, recusam-se a brincar com bonecas que não sejam brancas. Caso mais crítico, quando a educadora não demonstra tanta afetividade (contando com beijos e abraços) para com as crianças negras quanto para as brancas. A questão da afetividade e preconceito torna-se muito clara quando Cavalleiro exemplifica que a professora solicita à menina negra para que peça a sua mãe para prender os seus cabelos (será que pede o mesmo – ou da mesma maneira, com mesmo tom e gestos – para a menina branca?). Assim, as ações pedagógicas pensadas para e com as crianças precisam ser pontos de partida para refletirmos sobre a forma como as/os profissionais da Educação Infantil têm encaminhado suas práticas de educação e cuidado “às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias”. Isso não significa dizer que “se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva”. No convívio social, na relação com os profissionais da educação, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FINCO & OLIVEIRA, 2011). Na proposição de suas ações pedagógicas, as unidades de Educação Infantil precisam de forma crítica – e sob a perspectiva da diversidade -, pensar sobre a organização dos seus espaços, tempos e materiais disponibilizados às crianças pequenas. Ao olhar para “todo material didático

selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças”, as/os profissionais da Educação Infantil deveriam indagar: “as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como?” (BRASIL, 2014, 15). Sabemos que pensar em uma educação para a igualdade racial para a pequena infância não significa somente ter cuidado com a escolha de livros, brinquedos, instrumentos, artefatos, etc. É preciso também dar atenção às dimensões estéticas desses materiais, ter cuidado com a sua seleção e a sua utilização, no processo de valorização da diversidade racial. Porém, pensando especificamente na questão dos livros é importante ponderar: “As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura” (BRASIL, 2012, p. 22). Que livros compõem os acervos de literatura infantil nas unidades de Educação Infantil? Que histórias infantis são contadas às crianças pequenas? Que África lhes é apresentada? Tem lugar para personagens negros? É possível suscitar o imaginário com princesas negras? Essas questões serviram de mote para a realização do estudo que aqui apresentamos. Com elas, fomos à uma creche pública de um município da Região Metropolitana da Grande Florianópolis para compreender como a temática africana e afro-brasileira se apresenta nos livros infantis, tomando como objeto de análise o acervo dessa instituição educativa. A Creche Pesquisada localiza-se na zona urbana, atendendo um conjunto de mais de 100 crianças, em todos os grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A instituição possui boa estrutura física, com um edificado recentemente construído, com salas amplas e diversificadas, contando com salas para atendimentos aos diferentes grupos etários. A Sala Multiuso é o espaço da instituição que, como revela o próprio nome a ele atribuído, tem a finalidade de se apresentar como lugar onde diferentes atividades podem acontecer. Para tal, possui um conjunto de materiais e artefatos que servem a todos os grupos etários da creche, devendo ser utilizado por todas as professoras e seus grupos de crianças, no sentido de dar “visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais” e valorizar os “elementos das diferentes culturas”. Os dados recolhidos revelam que dos 705 exemplares de livros infantis, apenas 16 trazem em suas histórias e em suas imagens questões que nos remetem à cultura Africana e Afro-brasileira. Em 2018, desse conjunto de 705 exemplares, 112 foram retirados pelas professoras para serem utilizado nas vivências com as crianças. Deste total, apenas 02 títulos integram o conjunto dos 16 livros que abordam as questões étnico-raciais africana ou afro-brasileira. Percebemos, portanto, que a utilização de livros com a temática ainda é muito pequena. Ou seja, podemos pensar que ainda há muito o que se fazer no sentido de oferecer às crianças uma prática pedagógica inclusiva e atenta à realidade e diversidade cultural e social, colaborando com uma educação de qualidade e para a igualdade de direitos. As unidades de Educação Infantil necessitam ser espaços de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, e isso significa romper com as relações que cultivam a discriminação e a dominação por qualquer característica.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Infâncias; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas

Bibliografia:

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a **Lei no 9.394/1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial** / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FINCO, Daniela.; OLIVEIRA, Fabiana. de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil**. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PESQUISA-INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS: REFLEXÕES SOBRE GERAÇÃO E COLONIALIDADE

Beatriz Corsino Pérez
NIJUP, Departamento de Psicologia de Campos – UFF
biacorsino@gmail.com

Resumo: A modernidade investiu suas expectativas na vida urbana, sendo a cidade articulada à noção de progresso e desenvolvimento. Ao campo foram atribuídas as noções de lugar atrasado, rude, incivilizado, ao mesmo tempo em que foi sendo romantizado pela literatura (Williams, 2011). O modelo de urbanidade se consolida como um projeto histórico civilizatório, que se impõe como regra a outras formas de existência através da propagação de um modo hegemônico de civilidade imposto de forma violenta e colonizadora aos modos de vida das populações camponesas e tradicionais (Tassara e Ardans-Bonifácio, 2008).

Historicamente, o conhecimento produzido sobre a infância, e que tinha a pretensão de ser universal dizia respeito, principalmente, a uma forma específica de viver a infância: a branca, burguesa, europeia e urbana, e que serviu de norma para todas as outras formas que não se enquadravam em suas características, deslegitimando, assim, outros modos de vida. Ao considerarmos a infância como uma categoria geracional (Qvortrup, 2001), construída histórica e socialmente, passa a ser relevante investigar a sua articulação com outras categorias, como as de raça, gênero, classe social, território. A ideia de geração implica em politizarmos as diferenças existentes entre adultos e crianças, e refletirmos sobre quais delas são relevantes para cada cultura.

A transmissão da experiência (Benjamin, 1994) entre as gerações tem a ver com os sentidos que cada comunidade constrói sobre as heranças que seus antepassados deixaram. Em um país, como o Brasil, marcado pela escravidão e colonização, os posicionamentos de índios, negros, mestiços, pobres, assim como de mulheres, crianças e jovens foram emudecidos e colocados à margem. Ficaram excluídos do ofício de escrever a história, precisando de um “outro” – antropólogos, historiadores, sociólogos, psicólogos – autorizado a falar em seu nome. Foi através da oralidade, das fissuras e das frestas que os valores, as memórias e a cultura das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas puderam ser transmitidas entre as gerações, sobrevivendo e se atualizando com o tempo. Para compreender as dinâmicas locais precisamos considerar as imposições da globalização, do capitalismo e da colonialidade (Quijano, 2005) e de que forma vêm afetando os saberes, as crenças e os modos de vida das crianças nas comunidades tradicionais.

Neste trabalho, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa-intervenção realizada na comunidade quilombola de Cafuringa, localizada na área rural de Campos dos Goytacazes/RJ, desde 2017. Participaram 30 crianças e jovens, de 3 a 18 anos da pesquisa-intervenção, que teve com o objetivo de envolvê-los na participação da vida comunitária, na investigação e no registro da memória social da localidade. Buscamos através de oficinas com metodologias participativas conhecer as questões geracionais, as culturas infantis, os modos de vida, as dificuldades e os desejos de crianças e jovens em relação ao seu futuro. Utilizamos a fotografia e o vídeo como formas de trabalhar as memórias individuais e coletivas sobre os lugares onde vivem, provocando uma reflexão sobre os laços que os vinculam àqueles espaços e suas relações.

Uma das primeiras atividades que realizamos foi a produção de um mapa, uma vez que não constam informações sobre a localidade na prefeitura, e gostaríamos de saber como a comunidade estabelece os seus limites. No mapa, emergiu a opressão da organização socioespacial local, dando destaque para o haras vizinho à comunidade e a ausência de instituições, além da igreja. Chama atenção para o espaço que o haras ocupa no mapa,

exatamente a metade do cartaz, a ausência de pessoas e animais nesta parte e a cerca elétrica separando as duas realidades. Ao longo dos encontros, as crianças falaram muito do desconforto da cerca elétrica, que muitas já se machucaram ao tentarem buscar coisas que caíram do lado de lá, como bolas e brinquedos. Quando perguntadas sobre quais lugares elas gostariam de ir e que não são permitidas, todas apontaram o haras. Este também foi sendo apropriado pelas crianças através de suas brincadeiras, uma das favoritas é a corrida de “cavalinho” feito com cabo de vassoura e cabeça de plástico. Concordamos com Borba (2009) quando afirma que a brincadeira não é uma cópia da realidade, mas se define como um espaço onde a realidade pode ser pensada, refletida, discutida, transformada e reinventada.

A cerca elétrica, para as crianças de Cafuringa, demarca mais do que o território que o haras ocupa, simboliza a desigualdade social. Um dos principais problemas vivenciados pelos moradores é a dificuldade de ter acesso à água potável, ao saneamento básico, à coleta regular de lixo, ao transporte público, e a situação de pobreza que muitas famílias se encontram. As “cercas elétricas” também estão presentes em outras falas, como no racismo vivenciado cotidianamente na escola e no transporte público. As crianças reclamam de serem discriminadas na escola por serem negras e morarem numa comunidade quilombola, como aparece nesta fala: “Eles pensam que só porque a gente mora em Cafuringa a gente não sabe nada de tecnologia, não tem telefone e não vai saber fazer nada”.

Pelo contrário, percebemos ao longo das oficinas como as crianças são talentosas. Algumas produzem seus próprios brinquedos, com retalhos de roupas, madeiras, e materiais recicláveis. Elas se expressam de diferentes formas: escrevem poesias, desenham, cantam, dançam, brincam. Em muitas famílias, são as responsáveis por ler e assinar os documentos pelos pais que são analfabetos. Muitos moradores se dedicam, há gerações, ao corte de cana-de-açúcar e à produção de carvão, e não tiveram oportunidade de estudar. As crianças também possuem conhecimento sobre as plantas e os animais, ajudam na roça, alimentam os bichos, e têm atividades domésticas para serem feitas. Notamos que as crianças pequenas respeitam e obedecem as mais velhas que são responsáveis pelo seu cuidado quando os familiares não estão em casa. Há também muita solidariedade entre elas que dividem a comida, os brinquedos, brincam junto com crianças de diferentes idades, cuidam um dos outros.

Percebemos um silenciamento sobre a memória de Cafuringa e de sua origem quilombola. A perda da matriarca, que conhecia e zelava pelas tradições relacionadas à cultura e à religião de matrizes africanas, e a forte presença da igreja evangélica acabaram por produzir uma desvalorização da história local. No entanto, alguns fragmentos emergiram em suas falas, como: as festas com tambor durante a madrugada, o bloco de carnaval com uma grande boneca feita de bambu e tecido, a famosa farinha que era produzida na região. As crianças contam diversas lendas, como a da jaqueira enfeitiçada. Segundo elas, uma vez foi encontrado um cachorro perto dessa árvore e ele não parou de crescer, cada dia ele ficava cada vez maior até que desapareceu.

Realizar a pesquisa na comunidade de Cafuringa nos permite compreender as suas particularidades, mas também questões políticas e sociais mais amplas, que não se limitam a este território, mas que atravessam a sociedade brasileira em geral. Entendemos que as crianças quilombolas não se apresentam fora da lógica do capital, ao contrário, encontram-se imersas neste processo e mesclam os valores da modernidade aos saberes e modos de vida tradicionais. Os saberes produzidos pelas crianças quilombolas, para além de serem discursos importantes e contrários aos discursos padrões (brancos e adultos), são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias (Ribeiro, 2017).

Palavras-chave: Crianças Quilombolas; Participação; Geração

SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COM CRIANÇAS E ADULTOS DA/NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiane Florido de Souza Lima
Doutoranda PPGEdu/GPPFA/Unirio.
fabianeflorido@gmail.com

Maria do Nascimento Silva
Doutoranda PPGEdu/GPPFA/Unirio.
marycla.maria@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar algumas reflexões a partir das experiências vivenciadas por duas *professoras-pesquisadoras*¹⁹ (ESTEBAN e ZACCUR, 2002) da Rede Municipal de Niterói, que vêm cotidianamente se desafiando a construir, com os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2014), o currículo da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI do referido município. Um dos caminhos que encontramos na elaboração de um *currículo com jeito de criança* tem sido o trabalho que se desenvolve a partir de propostas pensadas com esses sujeitos através de uma escuta sensível. A pesquisa que a professora Maria do Nascimento vem realizando na UMEI Vinicius de Moraes trata da construção do currículo *com* as crianças do seu grupo de referência - GREI. O estudo que a professora Fabiane Florido vem tecendo, considera o processo de construção do currículo a partir da contribuição dos diferentes sujeitos, adultos e crianças. Dialogamos com alguns autores do campo dos estudos do cotidiano (ALVES, GARCIA, FERRAÇO e OLIVEIRA) da Sociologia da Infância (SARMENTO), dentre outros para referendar nosso trabalho.

Na UMEI Vinicius de Moraes intencionamos um projeto de escola que tem como um dos princípios a participação dos sujeitos que habitam esse cotidiano. Dessa forma, vimos nos preocupando com os modos de escutar os diferentes grupos da escola, como as crianças que são as mais invisibilizadas teoricamente; os adultos, entendendo-os como profissionais que estão diariamente nesse espaço e, por fim, as famílias; o que corresponde na prática à socialização do poder decisório entre esses sujeitos. Assim, nos perguntamos *como possibilitar o direito à participação das crianças nas tomadas de decisões na escola da pequena infância?*

Desse modo, dialogamos com Sarmento (2007) no sentido de que o projeto de escola que propomos para a UMEI, pensada a partir dos direitos das crianças à participação, corrobora com uma proposta reabilitadora da missão cívica da escola pública. Posto que a educação infantil constitui-se como um dos maiores desafios para que se construam espaços educativos justos. Espaços nos quais as crianças possam, gradualmente, participar das decisões e dividir responsabilidades baseadas no sentimento de pertença ou identificação.

Vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e pouco flexíveis às lógicas infantis, uma sociedade atravessada por um modo de produção de conhecimento e relações que priorizam o adulto produtivo, eternamente jovem, branco e da classe social mais privilegiada. Logo, não é tarefa fácil concretizar, efetivamente, a participação infantil em uma sociedade adultocêntrica. Então nos perguntamos: *como superar essa visão equivocada que não compreende a criança em sua totalidade e potencialidade, enquanto sujeito de direito e produtora de cultura?*

¹⁹No campo dos estudos com cotidianos, a justaposição de termos possibilita uma apropriação plural dos seus significados, uma vez que, separados, afirmam a lógica dicotômica da ciência moderna. A juntabilidade das palavras é uma tentativa de romper com as dicotomias e provocar sentidos outros.

Dentre as tantas questões que nos inquietam, quando pensamos na construção coletiva do currículo nas escolas das infâncias, trazemos as seguintes: *Quais brechas encontrar para garantir um currículo com jeito de criança? Como poderíamos tornar a UMEI um ambiente coletivo mais acolhedor da/para pequena infância? É possível romper com a lógica da escola de educação infantil enquanto um espaço de confinamento?*

Como dito anteriormente, nossa sociedade geralmente é adultocêntrica e pouco considera as lógicas infantis. Buscando romper com essa afirmação, a *professorapesquisadora* Maria do Nascimento, em sua pesquisa, busca investigar as possibilidades de construir com as crianças o currículo. Já a *professorapesquisadora* Fabiane Florido vem se desafiando estudar com/no cotidiano da UMEI Vinicius de Moraes, onde está como diretora da escola desde 2013 e envolvida nas diversas questões vivenciadas nos *espaçotempos* dessa escola de educação infantil.

Partimos do princípio que o cotidiano é o *espaçotempo* rico de invenções e reinvenções, onde são construídos com os sujeitos que o habitam conhecimentos significativos; local que se vive *experiências* (LARROSA, 2002) com os adultos e crianças, presentes nas simples ações do cotidiano (nas brincadeiras, no contar e ouvir histórias, no *cuidareducar*, etc.) que se contrapõem à noção hegemônica de um *espaçotempo* de repetições e mesmices, onde não se criam e não podem ser criados conhecimentos (OLIVEIRA, 2013), nada se inventa e renova.

(In) concluindo...

Temos um desafio cotidiano que é a construção de um currículo/projeto de escola que se contraponha a um modelo homogeneizador tão presente nas escolas de educação infantil. Buscamos construir uma relação horizontal com as crianças tendo em vista, que as mesmas estão inseridas em uma lógica *adultocêntrica*, e nós adultos, muitas vezes, não estamos abertos às diferentes lógicas infantis.

As experiências trazidas por nós buscam contribuir para um novo olhar com e sobre a infância, para suas necessidades e peculiaridades. As crianças nos colocam em movimento e nos ajudam a pensar num *currículo com jeito de criança*, como nos sugere Finco (2015), um modo outro de fazer currículo. Um currículo em permanente construção, aberto, dialógico, construído na intensidade das relações que produzimos na escola de educação infantil.

Palavras-chave: *Professorapesquisadoras*; Sociologia da Infância; Currículo; Crianças

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, Kátia Adair. *O Direito à Participação das Crianças na Educação Infantil*. Goiânia, v. 16, n.2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs.) *Professora –pesquisadora - uma prática em construção*. Rio de Janeiro: DEP&A, 2002.

FINCO, Daniela. *Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância*. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (organizadoras). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das*

escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e MAGALHÃES, Janete Carvalho (orgs.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: NUPEC/Ufes, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. *Políticas Públicas e Participação Infantil*. Porto: Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 25, 2007, 183-206.

“EI, VOCÊ É BABÁ DE QUEM?”
TENSÕES SOCIAIS ENTRE UMA CRIANÇA E UMA MULHER NEGRA

Amanda Izaías da Silva
PUC-Rio
dasilva18.amanda@gmail.com

Leonor P. B. Toledo
PUC-Rio
leonorptoledo@gmail.com

Resumo: O artigo tem como objetivo propor um diálogo entre educação e racismo, temas relevantes na atual conjuntura de nossa sociedade que tem marcas históricas e sociais. Foi provocado por um evento discursivo, compreendido na perspectiva Bakhtiniana, que ocorreu durante o estágio curricular em Educação Infantil realizado numa instituição particular localizada na zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Nos primeiros dias como estagiária a aluna, mulher e negra, é perguntada por uma criança: “*Ei, você é babá de quem?*”. Mobilizadas por essa pergunta, nos questionamos a respeito do que levou essa criança a fazer tal indagação, compreendo-a como uma “*pessoa de pouca idade que produz cultura e é nela produzida, que se constitui subjetivamente a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas*” (KRAMER, 2010, p. 1). Considerando a criança como um sujeito que pensa, que está imerso na sociedade e constrói a partir de suas experiências as interpretações sobre o mundo, refletimos sobre que experiências essa criança tem com relação àquilo que lhe é áspero, no sentido benjaminiano, radicalmente diferente de si. Que referências de mulheres negras essa criança tem em seu cotidiano para considerar que uma mulher negra de cabelo crespo “*Black Power*”, blusa branca e calça jeans é uma babá? O evento discursivo leva-nos a refletir sobre como nós, educadores, devemos estar atentos a essas questões e de que forma podemos atuar para desconstruir estereótipos e fomentar nas crianças uma relação de alteridade, de reconhecimento da diferença do outro. Vale ressaltar que os protagonistas deste evento, ao longo da história, não eram considerados sujeitos capazes de refletir sobre si e sobre o outro: a criança e a mulher, nesse texto em especial a mulher negra, sujeitos que não tinham voz, agora estão lado a lado. Como podem eles construir um diálogo autêntico, no sentido Buberiano de reciprocidade, de olhar para o outro em sua totalidade? O texto também problematiza quem é essa mulher/estagiária negra: que espaços e possibilidades são oferecidos à ela nas escolas? O racismo contribui com a crença da inferioridade social dos segmentos negros, da população negra em geral e em especial da mulher negra. Por este motivo faz-se necessário pensar a mulher negra e a sociedade em que ela está inserida. Em seguida pensamos na educadora, mulher negra diante de tal indagação, a resposta responsável que essa profissional deveria conceder à essa criança e à educação. Optamos para a construção deste texto analisar o evento discursivo apresentado a nós primeiramente, realizando uma breve contextualização histórica sobre o papel da infância ao longo dos anos pela criança. Um dos primeiros movimentos foi tentar entender o que essa criança fala e o porquê ela fala, o que ela disse nas entrelinhas, na completude total de seu discurso que se apresenta a nós com uma gama de significados e que nos diz também muitas coisas a respeito dessa infância, que interpreta o que está à sua volta. Em seguida pensamos na recepção do discurso da criança pela estagiária, como estabelecer esse diálogo entre emissor e receptor? Que análises realizar para a construção de uma educação dialógica? Quais interlocuções realizar diante desse fato? O resgate dos papéis sociais da criança e da mulher negra se entrelaçam na proposta de um diálogo sobre a diferença, o racismo institucionalizado que se reverbera na pergunta da criança, aquele que não é percebido, mas nos diz muito. O papel das

instituições educativas também é problematizado ao longo do artigo, que responsabilidade social essas instituições têm diante da temática racial? Os espaços educacionais mesmo com suas contradições são considerados potentes para o debate a respeito da diferença, mas será que o fazem? Que resposta reponsável, ou seja, que compromisso ético é assumido por essas instituições diante de um cenário social que convida para a perpetuação de relações hierárquicas entre brancos e negros? Estas instituições assumem o compromisso de uma educação anti-racista, pensa e dialoga sobre essa temática no âmbito educacional? A escolha de dialogar com autoras como Sueli Carneiro (2011) e Angela Davis (2016), para fomentar o debate sobre questões da vida da mulher negra nas esferas pessoal e profissional, se dá pelo fato das autoras refletirem acerca do papel da mulher negra na sociedade atual e em seu percurso histórico; que dilemas sociais esse sujeito vem enfrentando ao longo de sua história para ser lembrado? As autoras que são mulheres e negras nos ajudam a pensar a questão social desta mulher, que neste texto se apresenta, assim como elas autores e autoras que debatem a respeito das questões da educação nos norteia nesta construção. Carneiro (2011) e Davis (2016), contribuem para pensar os estereótipos que a mulher negra recebeu ao longo de seu percurso histórico. A problematização do discurso dessa criança nos possibilita ir além, ou seja o conteúdo do artigo nos pede esse movimento de ir e voltar a todo momento na individualidade da criança, da mulher negra em seus contextos e assim pensá-los juntos e nos desdobramentos dessa fala, as consequências desta pergunta. O discurso que mobiliza discussões acerca de questões que são latentes e deveriam ter um espaço maior na área educacional, uma vez que lidamos com pessoas, as relações entre essas pessoas, com a diversidade. Já nos momentos finais do artigo estabelecemos um diálogo entre a criança, a estagiária/mulher negra e as instituições educacionais imersos na sociedade. Buscaremos também tecer um diálogo com essas que são nossas referências para dar corpo ao texto e por fim encerramos trazendo a proposta de uma educação anti-racista, pensando práticas pedagógicas para crianças pequenas na perspectiva de um caminho dialógico, de reconhecimento das diferenças do outro e do diálogo como fio condutor para essa construção, que deveria ser baseada através do reconhecimento do outro, de assumir o outro como sujeito, pois para Buber: *“Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior.”* (BUBER, 2009, p.55). É necessário irmos ao nosso encontro para aceitar, buscar entender o outro na dimensão dialógica das relações entre os pares para assim construirmos uma educação anti-racista.

Palavras-chave: Criança; Mulher Negra; Educação Anti-racista.

Referências bibliográficas:

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

BENJAMIN. Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARNEIRO. Sueli. Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Geledés: Instituto da mulher negra, 2011.

KRAMER. Sonia. *Verbete Criança*. UFMG, 2010.

TECENDO LOCAIS EDUCADORES: VOZES DE CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA ACERCA

Emília Vilarinho

Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE/UM),
Centro de Investigação em Educação CIEd,
evilarinho@ie.uminho.pt

Resumo: O insucesso e abandono escolares em Portugal continuam a ter uma expressão muito significativa, nomeadamente no que diz respeito aos percursos das crianças e dos jovens de etnia cigana. Situação análoga é também a do elevado absentismo, com significativo aumento na transição entre ciclos de ensino (Baptista, 2011; Casa-Nova, 2008; Mendes, Magano e Candeias, 2014; Ramos, 2011). Na abordagem a estes problemas, as práticas de mediação têm sido apontadas como facilitadoras da integração das crianças e jovens em contextos educativos promotores de processos de aprendizagem, não apenas referenciados às exigências da escolarização, mas também, e sobretudo, como oportunidades de amplo desenvolvimento pessoal e social em atividades não formais diversas (ACM, 2016). O estudo que se apresenta inscreve-se no projeto EDUPLACES - Locais Educadores: Práticas, vozes e percursos de educação inclusiva²⁰, onde participam catorze investigadores de quatro universidades portuguesas: do Minho, do Porto, do Algarve e de Trás-os-Montes e Alto Douro. Trata-se de um estudo multicase de onze unidades de observação que se integram em dois Programas nacionais de intervenção face ao insucesso e abandono escolares: um Programa Nacional baseado na Escola (PNBE)²¹ e um Programa Nacional baseado na Comunidade (PNBC)¹. As unidades de observação situam-se em quatro municípios portugueses, assim distribuídos: 2 projetos PNBE e 2 projetos PNBC em Vila Antiqua¹ (zona Norte do país); 1 projeto PNBE e 1 projeto PNBC em Vila Mourisca¹ (zona Sul do país); 2 projetos PNBE e 1 projeto PNBC em Vila Doirada¹ (zona Noroeste do país) e 1 projeto PNBE 1 projeto PNBC em Vila Azul¹ (zona Nordeste do país). Esta pesquisa pretende dar resposta às seguintes questões: “(i) que processos e fatores, lógicas de ação e parcerias (institucionais, comunitárias, locais) contribuem, do ponto de vista dos atores envolvidos, para construir práticas socioeducativas orientadas para a inclusão? (ii) que processos e fatores (sociais, institucionais, biográficos) sustentam a interrupção da espiral negativa de insucesso e abandono/saída escolar precoce e favorecem a remobilização das crianças e jovens para aprender e construir percursos académicos de sucesso?” (EDUPLACES, 2014).

Nesta comunicação, centramos a nossa análise em duas práticas socioeducativas do projeto PNBC em Vila Azul: o “gabinete de apoio nas escolas” e a “animação dos recreios”. Este projeto de cariz comunitário é desenvolvido com crianças e famílias de etnia cigana de um bairro urbano. O objetivo principal do projeto é “Aumentar a qualificação escolar e profissional, bem como as capacidades e competências pessoais, sociais e de cidadania, das crianças e jovens residentes no Bairro Social de (...), com vista a uma efetiva inclusão social e profissional e à igualdade de oportunidades” (Relatório Intercalar, 2016, p.3)²². Do conjunto dos dados recolhidos, através de entrevistas semiestruturadas a técnicos do projeto, professores, pais e outros agentes educativos, nesta comunicação faremos um recorte para

²⁰ Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (PTDC/MHC-CED/3775/2014). Projeto desenvolvido no Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho

²¹ Designação fictícia.

²² Relatório Intercalar (1-3-2016 a 30-06-2016.).

apresentar e discutir as informações recolhidas através de *focus group* realizados com crianças de etnia cigana que frequentam o projeto e a escola do 1º ciclo do Ensino Básico (ensino elementar) do bairro. A partir das vozes das crianças, problematizam-se os fatores e os processos que evidenciam possuir uma natureza inclusiva; identificam-se os sentidos atribuídos pelas crianças às práticas socioeducativas do projeto referidas, à escola do 1º ciclo do ensino básico (ensino elementar), às relações professores-alunos e entre pares (intra e interétnicas); procura-se reconhecer como as crianças compreendem as questões étnico-racial e geracional. Para esta análise é mobilizado um quadro teórico, que procura articular o conhecimento científico produzido nos domínios da Sociologia da Educação, da Política Educativa e dos Estudos da Infância, procurando, desta forma, ser um modesto contributo para o desenvolvimento de estudos interdisciplinares neste último campo científico assente numa perspetiva crítica. A reflexão teórica em torno das temáticas do insucesso e abandono escolares, da educação inter-multicultural, da territorialização das políticas educativas é articulada com o contributo do conhecimento sociológico da infância que a teoriza (entre outros aspetos) como uma *categoria permanente da estrutura geracional da sociedade* (Qvortrup, 1991) e que discute a *normatividade da infância* como alicerce do processo da sua institucionalização e de convenção de os padrões de *normalidade/anormalidade infantil* que vão definindo a posição das crianças na sociedade e as políticas para a infância e vão orientando as relações intergeracionais nos diferentes contextos de vida das crianças (informais e institucionais) (Marchi & Sarmiento, 2017). Interrogada a realidade, pela voz das crianças ciganas, na sua relação com as práticas socioeducativas do projeto, com a escola e professores e com as crianças ciganas e não ciganas, é possível perceber como estas entendem os outros olhares sobre elas e o seu lugar no projeto e na escola. Estes olhares e lugar (particularmente na escola) são marcados por uma única normatividade (eurocêntrica, da classe média, racista). que ainda é dominante na instituição escolar e em outros contextos sociais e culturais onde estas crianças interagem e que as excluem da condição da infância e não garantem a efetiva universalização dos seus direitos. Por outro lado, o que dizem das suas vivências e das práticas do projeto PNBC Vila Azul, interroga-nos sobre a presença (ou não) de múltiplas normatividades, onde os agentes educativos do mesmo se assumem como “tradutores” entre as diferentes culturas em presença e desenvolvem práticas de mediação que são promotoras de percursos educativos inclusivos e de sucesso escolar. Quer pelas vozes das crianças, dos técnicos do projeto e dos professores da escola do bairro, podemos constatar que o Gabinete de Apoio nas Escolas é a prática-charneira no projeto porque faz articulações com outras práticas, mobiliza diversos intervenientes e é referida explicitamente nas entrevistas como uma prática inovadora. O Gabinete de Apoio nas Escolas é uma prática inovadora porque consegue mobilizar, de forma regular no contexto escolar, a colaboração e participação de diferentes atores educativos da comunidade no sentido de promover a presença na escola (para combater o absentismo), estimular a participação e apoiar a aprendizagem dos alunos de etnia cigana. A presença quotidiana nas escolas de “agentes de intervenção” do PNBC Vila Azul tem criado expectativas positivas, e é definida como “um acompanhamento mais próximo” e sempre em função das disponibilidades dos professores – o que permite que estes partilhem dificuldades e coloquem questões, quer presencialmente, sempre que se torna necessário, quer fora dos horários, através de contacto telefónico ou outro. Este «gabinete», que é uma espécie de estrutura itinerante, é uma prática comunicacional que interage com outras práticas, como a *animação dos recreios* e o *acompanhamento das famílias* e mobiliza diferentes “agentes de intervenção”. A articulação de várias dimensões e práticas, através do GAE, é considerada inovadora, e foi traduzida como uma “fórmula quadrangulada de trabalho”. Uma das suas funções é fazer a “tradução” da linguagem e cultura da etnia cigana para a linguagem oficial da escola e vice-versa. Esta tradução é essencialmente feita por uma agente educativa cigana que trabalha no PNBC Vila

Azul. Aqui reside um atributo com uma particularidade interessante que poderíamos inscrever na mesma perspectiva para qual tem chamado a atenção Boaventura Santos quando refere que “a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo” (Santos, 2004).

Palavras-chave: Crianças de Etnia Cigana; Práticas de Mediação Inclusivas; Insucesso e Abandono Escolares

*II CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA:
POLITIZAÇÕES E ESTESIAS*

CADERNO
DE
RESUMOS



**EIXO III:
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA**

EDUCANDO A CRIANÇA DE 2 A 6 ANOS (1971): CURSO DE EXTENSÃO E APERFEIÇOAMENTO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA GUANABARA

Jonathan Machado Domingues

UERJ

Jonathandomingues18@gmail.com

Resumo: O presente estudo tenciona apresentar uma análise sobre a disciplina ‘*Educando a criança de 2 a 6 anos*’ ofertado no Instituto de Educação da Guanabara (Da Lei 3.752, 14/04/1960, até 30/06/1974, o espaço geográfico e a questão político-administrativa era Estado da Guanabara e Estado do Rio de Janeiro, respectivamente. A partir da Lei Complementar nº 20, de 1/07/1974, até os dias atuais ambos são Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, o Instituto de Educação da Guanabara (IEG) possui como nome: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)). No ano de 1971 através do Curso de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA) era direcionado ao magistério primário em que a premissa deste segmento do Instituto era voltada para o desdobramento cultural e profissional dos que cursavam. Essas ampliações de saberes proporcionavam cursos de revisão e ampliação de conteúdos e atualização de técnicas *metodológicasdidáticas*. À vista disto, para o êxito do mesmo percebemos através da análise do anteprojeto do curso (IEG, 1969), era contextualizado pelo Curso de Aperfeiçoamento, Curso de Especialização, Curso de Habilitação e outros que sejam recomendáveis. Os planejamentos dos cursos relacionados ao CEA deveriam ser planejados e possuía dois aspectos fundamentais: o conteúdo e a técnica. À vista disto, os cursos que eram apresentados para comunidade a partir da necessidade que o magistério primário possuísse. Neste ensaio abordaremos o Curso de Aperfeiçoamento, com a justificativa da disciplina ‘*Educando a criança de 2 a 6 anos*’ compor este segmento. Este segmento possui como duração dois semestres, equivalente há um ano letivo, em que a escolha era a partir do interesse do ensino. Ao que se refere o regime escolar, especificamente a admissão, para realizar os cursos ofertados pelo CEA, era necessário que o candidato possuísse diploma de conclusão do curso normal, em que a relação para seleção dos Cursos de Aperfeiçoamento havia uma taxa a ser paga para ser executada (IEG, 1973). Pois o projeto só especifica mais detalhado sobre os demais cursos que deveriam realizar provas, entrevistas, entre outros requisitos (IEG, 1969). Foi analisado o projeto de estrutura da diretoria dos Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento para o magistério primário do Instituto de Educação da Guanabara (1969), nove diários escolares da disciplina ‘*Educando a criança de 2 a 6 anos*’ (1971), com o suporte de tais pressupostos teóricos metodológicos: Alves (2001), que dialoga acerca do cotidiano escolar e sua cultura. Benjamin (1983), na concepção do que é velho se reinventa, no qual possibilita dialogar com outras gerações. Brougère (1998) acerca da criança e da cultura lúdica. Chartier (1991) que aborda o ensino como construção, transformação e apropriação. Qvortrup (2011; 2013), sobre a infância como sujeito social. Através do Instituto de Educação, a partir de Plessim; Domingues (2018) é possível notar que as práticas docentes são resultado de uma rede que possuem ramos ao que tratam a política e o social. Os docentes são instrumentos reprodutores de perspectivas nacionais sobre a integração e autonomização. Igualmente, encontramos a partir do curso ‘*Educando a criança de 2 a 6 anos*’, dois processos: a profissionalidade e a profissionalização. A profissionalização e a profissionalidade constitui redes de diálogos que seus ramos são o ensino e a formação. Deste modo, de acordo com Pastré, Vergnaud et Mayen 2006, apud Hofstetter; Schnewly, 2009, p. 9: “toda instituição cujo objetivo é favorecer a atividade construtiva em um dado domínio”. Os saberes que foram (re) produzidos dentro do contexto do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação da Guanabara se traduzem em processos variáveis e os saberes produzidos e reproduzidos estão em constante transformação, em que podemos caracterizar a

transposição didática. Através de Hofstetter; Schneuwly (2009) nos faz pensar sobre a profissionalidade neste trabalho referindo-o ao CEA e especificamente a disciplina já citada os saberes possuem duas constituições: para ensinar e a ensinar. O primeiro a palavra-chave é a disciplina e o segundo é a compreensão desta disciplina. À vista disto, “Institutos de Educação não apenas formavam os professores, como também produziam uma profissão” (Silva, 2018, p. 29). Acerca dos diários escolares (1971) analisados do Curso de Aperfeiçoamento, ‘Educando a criança de 2 a 6 anos’, vemos a presença de duas docentes: Yolanda Rossi e Maria Lucia Ramos Gouvêa. A carga horária da disciplina era de 53 horas/aula (semestral). Os diários de ambas as professoras que ministravam a disciplina em relação ao corpo discente, nota-se que os matriculados para revisão e ampliação de conteúdos e atualização de técnicas *metodológicasdidáticas* no magistério primário eram todas do sexo feminino. Nas turmas da professora Yolanda Rossi, a disciplina ‘Educando a criança de 2 a 6 anos’, era dividido em dois semestres, em ambos os semestres possuíam 43 alunas. O conteúdo aplicado pela disciplina no 1º semestre foi: origem do jardim de infância; função socializadora da educação infantil, hábitos fundamentais da educação infantil e colaboração entre lar e a escola, os grupos sociais, recursos para promover a relação lar e a escola, materiais para as atividades livre e análise de desenho. No 2º semestre, visita ao jardim de infância Casa de Iracema, filme ‘Organizing free play’, organização da sala de aula, artes de contos históricos, visita de escola, debate e prova. Nas turmas da professora Maria Lucia Ramos Gouvêa, a disciplina era dividida em dois semestres, no qual em ambos os semestres possuía 50 alunas. No 1º semestre os conteúdos desenvolvidos na turma foram: característica da pré- escola, primeiros dias em um jardim, plano básico de atividade, desenho- evolução do grafismo, pintura de guache, pintura a dedo e casa de boneca. No 2º semestre foram desenvolvidos acerca da história através do tempo, técnicas de contar histórias, teatro infantil, merenda e refeitório, planejamento, atividade exterior, música no jardim de infância, observação no jardim e prova. O ensaio se justifica no intuito de entrecruzar a história da educação com a história da infância, em vista da importância do Instituto de Educação para os estudos em educação. Portanto, este ensaio traz contribuição para os docentes da educação infantil pela compreensão na perspectiva histórica dos saberes (re) produzidos na formação continuada do magistério primário e no/do/para cotidiano escolar.

Palavras- Chave: História da Educação; História da Infância; Formação Docente

“SAÚDE E PSICOLOGIA PARA TODA A FAMÍLIA”: REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA PSICOLOGIZADA NA REVISTA *PAIS & FILHOS* (1968-1989)

Liana Pereira Borba dos Santos
CPII
lianaborba@gmail.com

Este estudo, de caráter histórico e documental, visa compreender de que forma a revista mensal *Pais & Filhos* contribuiu para a produção e a divulgação de representações de uma dimensão de infância “psicologizada” na sociedade brasileira no período de 1968 a 1989¹, perspectiva que tinha na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicanálise suas bases científicas por excelência.

Lançada em 1968 pela Bloch Editores S.A., *Pais & Filhos* tem como proposta editorial discutir aspectos relacionados à saúde, à educação e ao comportamento das crianças e de suas respectivas famílias. Em circulação, o periódico é atualmente produzido pela Editora Manchete, tratando-se de uma das publicações de maior longevidade do mercado brasileiro.

A consulta ao acervo de *Pais & Filhos* foi realizada na Fundação Biblioteca Nacional, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Sua pertinência para a pesquisa em História da Educação é justificada por seu papel divulgador de discursos acerca da educação das crianças, dirigidas às famílias, o que vai ao encontro das reflexões históricas e culturais que consideram a imprensa periódica como um constructo social (NÓVOA, 2002).

No caso específico do levantamento e análise das representações de infância, considera-se a importância de uma contextualização histórica, já que o estudo das representações remete às práticas socioculturais que possibilitam, circunscrevem e determinam experiências de infância. A visada histórica à concepção de infância se apresenta, então, como possibilidade de aferição de um sentido histórico e político para o presente (PEREIRA, 2002).

Como discurso histórico, a significação da infância está consignada a contextos de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica etc. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004), tratando-se, ainda, de representações dos adultos que agregam o sentido de uma infância de longa duração, com subdivisão em fases mais específicas. A análise das representações da infância permite, nessa perspectiva analítica, a sua compreensão como objeto histórico plural e não como uma entidade ontológica singular.

Não custa lembrar que os diversos ramos disciplinares (Historiografia, Sociologia, Psicologia, Direito, Literatura e Pedagogia, por exemplo) disputam e negociam representações sobre a infância, na medida em que constituem discursos e competências narrativas em seus respectivos campos. Em *Pais & Filhos*, especificamente, constatou-se que a Psicologia frequentemente ocupou espaço discursivo acerca da infância, exemplificado pela presença do slogan “Saúde e psicologia para toda a família” nas edições de maio de 1984 até janeiro de 1986.

Merece destaque a dimensão histórica e cultural da idade como orientadora do desenvolvimento humano, constatada em *Pais & Filhos* na segmentação de seções pela idade dos filhos, assim como em matérias que descreviam aos pais leitores etapas de socialização correspondentes ao desenvolvimento etário da criança.

Em grande medida, o processo de desenvolvimento correspondente às idades descritas não foi claramente atribuído a uma abordagem teórica pela publicação, até porque se tratava claramente de um público previsto leigo, não especializado no assunto. Entretanto, identificou-se uma proximidade com os períodos ou estágios de desenvolvimento propostos

¹ Este trabalho configura recorte da tese intitulada “Infância e família em revista: *Pais & Filhos* (1968-1989)”. Cf.: SANTOS, 2018.

por Jean Piaget, a saber: a) Sensório-motor (0-2 anos) e b) intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos).

Também era marcante na revista a publicação de testes a serem respondidos pelos leitores a respeito do desenvolvimento dos filhos, fato que exemplifica uma estratégia de legitimação de determinados marcos de desenvolvimento infantil que, ao mesmo tempo, potencializa mudanças no comportamento dos pais a partir de uma atividade lúdica.

A presença da Psicologia do Desenvolvimento mostra-se, pois, como discurso canônico sobre a infância nas páginas de *Pais & Filhos*, com vistas a se legitimar como a ciência que descreve e explica como é que, a partir de um equipamento inicial, o sujeito vai sofrendo uma série de transformações decorrentes de sua maturação (fisiológica, neurológica e psicológica) que, em contato com o meio físico e social, levam à emergência de determinados comportamentos.

O tema da sexualidade infantil também ganhou relevo no movimento de divulgação de modos de agir indicados às mães e pais leitores do periódico, conforme aspectos observados em várias edições da publicação. Ocorreu a frequência do discurso especializado que visava explicar o desenvolvimento afetivo e sexual das crianças tendo os estudos de Freud, Klein e Winnicott como referências predominantes.

As inúmeras matérias com alusões diretas às “fases de desenvolvimento da organização sexual infantil” estabelecidas por Freud, exemplificam um claro projeto de divulgação científica de saberes considerados canônicos no campo de conhecimentos acerca da infância. A esse respeito, mereceu ressalva o enfoque biológico-evolucionista dado à temática do desfralde, que remontou à origem das Ciências da Natureza e da Medicina e que atribuem à maturação um lugar preponderante.

A Psicanálise, mobilizada pelos trabalhos de Freud, contribuiu para a perspectiva biológica do comportamento que marcou as pesquisas no campo do Desenvolvimento Humano na virada do século XIX para o século XX. Tratava-se de uma abordagem que afirmava que os atributos e funções psicológicas são passíveis de certas mudanças, limitadas por uma sequenciação hierarquizada.

No âmbito da discussão acerca da construção das identidades sexuais das crianças, as matérias publicadas na revista divulgavam determinada representação de sexualidade e do próprio corpo infantil, por meio de imagens e textos. Não obstante o empenho identificado em *Pais & Filhos* de questionar a cultura de construção das identidades sexuais, entende-se este movimento discursivo também como aplicação do dispositivo de sexualidade elucidado por Foucault (2009), que visa ao controle das práticas sexuais por meio de “fazer falar” o sexo.

Ao final da investigação, verificou-se que a revista *Pais & Filhos* atuou como espaço pedagógico de formação dos pais-leitores, na medida em que serviu de guia aparentemente confiável e especializado para a explicação dos comportamentos infantis e espaço de divulgação de recomendações de modos de ser e agir.

Não se pode negar, pois, que os enunciados veiculados no periódico forneceram indícios das estratégias discursivas em circulação em nossa sociedade, voltadas para a constituição de corpos infantis e de sujeitos femininos e masculinos, deixando clara a dimensão cultural da constituição identitária.

Espera-se, assim, que este estudo contribua para o campo de produção científica que tem as representações relativas à infância e à sua educação como foco, assim como para o campo de estudos da História da Educação que tem a imprensa periódica de ampla circulação como fonte privilegiada de pesquisa.

Palavras-chave: Revista *Pais & Filhos*; Representações de infância; Psicologia

Referências bibliográficas:

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 19ª edição, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. IN: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) *Educação em revista: a imprensa pedagógica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.) *História, Infância e Escolarização*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p. 152-167.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos Santos. *Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

“EU IMAGINEI ISSO E RESOLVI!”: O APRENDER E O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR

Iorge Soares Nobre
UFPR
iorgebass@gmail.com

Resumo: O presente trabalho relata parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada em 2018 para a graduação no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná.

A pesquisa teve como objetivo geral identificar como ocorre o processo de aculturação escolar das crianças durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, partindo do princípio de que “ser aluno” exige disposições específicas de comportamento que devem ser apresentadas por parte das crianças, as quais são constantemente orientadas, fiscalizadas, e avaliadas pelos adultos do meio escolar. Para tal análise, foram utilizados como os principais referenciais teóricos os estudos de Gimeno Sacristán sobre o fenômeno moderno da infância escolarizada, permitindo ter uma leitura histórica sobre a cultura escolar e de como esta forma, além dos alunos, também os professores; os estudos de William Corsaro sobre a sociologia da infância a partir da interpretação que o processo de desenvolvimento e de socialização da criança ocorrem através de uma “reprodução interpretativa” realizada por esta, considerando que a criança é sujeito ativo em seu desenvolvimento; além de estudos da cultura escolar e da formação de professores, direcionando-se para o entendimento do processo em que a criança torna-se aluno a partir da rotina escolar.

A metodologia adotada compreendeu um período de 13 dias de observação ao longo do segundo semestre de 2018 com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo realizadas anotações em diário para a análise das práticas escolares. Além disso, houve a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que trabalhavam com a turma, sendo estas de artes, educação física, ensino religioso e a professora regente.

A escolha do primeiro ano do Ensino Fundamental se deu por este ser o ano de ingresso da criança na etapa do Ensino Fundamental, a qual possui organização de tempos e espaços mais formal pela sua maior fragmentação e distanciamento entre adultos e crianças, exigindo assim mais disciplina por parte da criança, além de um olhar regulador dos adultos sobre as crianças. A transição da criança da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma nova lógica organizacional para a criança, sendo que a cisão é explícita entre os próprios documentos oficiais que regem cada uma das etapas no município de Curitiba, enquanto que na Educação Infantil evidencia-se que o princípio organizacional é o de compreender o tempo da criança e acompanhá-la neste, no Ensino Fundamental a criança deve acompanhar o tempo regido pelos adultos.

Para a análise do processo de aculturação escolar da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, além de identificar as práticas pedagógicas, também foi necessário observar como as crianças reagem à estas práticas para delinear a efetividade destas e, ainda, se cumprem a sua intencionalidade. Entre os resultados obtidos pela pesquisa, registrou-se que as crianças manifestavam dois tipos de resistência perante a cultura escolar: a) a busca de proximidade com os adultos do meio escolar, e b) divertir-se com as atividades formais proporcionadas no meio escolar. A notabilidade destes aspectos da infância escolarizada, por sua vez, tornaram-se possíveis pela relação de proximidade que o pesquisador conseguiu estabelecer com as crianças, possibilitado por uma metodologia de observação maleável adotada para a observação das práticas escolares dentro da sala de aula.

Em relação à aproximação que as crianças procuram em suas relações com os adultos, isto se apresentou como uma manifestação do comportamento que praticavam na Educação Infantil, e também como uma estratégia de compreender a complexidade do espaço escolar. Do ponto de vista das professoras sobre esta aproximação das crianças, notou-se uma ambiguidade sobre esta característica de comportamento, pois se por um lado entendiam esta como uma manifestação de uma carência emocional em razão do distanciamento que os pais mantêm em relação às crianças, por outro lado consideravam que a aproximação realizada entre crianças e professoras na Educação Infantil é um problema, pois compreendiam que as crianças vêm desta etapa com este comportamento incorporado, o que para as professoras dificultava o seu trabalho pelas crianças “não entenderem” o que lhes era pedido para desenvolver nas atividades.

Sobre o ato de se divertir com as atividades formais do meio escolar, esta foi a característica de comportamento que mais se repetiu pelas crianças durante a observação, independentemente do nível de engajamento que estas apresentavam em relação à realização das atividades propostas pelas professoras. Estas brincadeiras em diversas vezes apresentavam-se como contextualizadas ao conteúdo das aulas, partindo de relações que as crianças faziam entre o que lhes era apresentado e o que já conheciam de antemão, fazendo com que a brincadeira se apresentasse como uma manifestação física e emocional expressada pelas crianças quando estas viam-se diante de um novo conhecimento, ou também quando lhes eram dadas as oportunidades de manifestarem um conhecimento seu. Entretanto, do ponto de vista das professoras, a brincadeira apresenta-se como um elemento negativo na rotina escolar, sendo, da mesma forma que foi considerada a característica da aproximação que a criança tenta estabelecer com os adultos, um “resquício” das práticas da Educação Infantil que devem ser superadas no sentido produtivo do termo, pois para o gerenciamento da aula a brincadeira não é entendida como um potencial de aprendizagem. Mas, ao contrário, é vista como negativa e como indisciplina.

Assim sendo, notou-se que os melhores momentos em que as crianças poderiam manifestar sua personalidade, e também compartilhar seus conhecimentos com os demais, foram nas “brechas” que encontravam ao longo da sua experiência na rotina em contexto escolar, pois enquanto os adultos estavam preocupados em tornar o tempo de aula mais “produtivo”, as crianças queriam transformar o que aprendiam em produtividade no seu tempo, aprendendo e expressando com todo o corpo o que a cultura escolar quer que se aprenda apenas com o exercício de abstração mental. Estas características que a criança apresenta em seu primeiro ano na etapa do Ensino Fundamental, foram constantemente observadas como alvo de práticas pedagógicas que buscam homogeneizar o comportamento de seus alunos inseridos no espaço escolar, as quais são realizadas a partir da utilização que os adultos fazem de recursos pedagógicos que contribuem para a contenção do comportamento das crianças.

Palavras-chave: Aculturação Escolar; Ensino Fundamental; Sociologia da Infância

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA DISCUSSÃO PSICANALÍTICA

Lívia Silva Teixeira

UFRJ

livateixeiramgbz@gmail.com

Resumo: O debate acerca dos modos de pensar e fazer educação não se restringe somente ao campo educativo e pedagógico, considerando a pluralidade de atravessamentos que incidem sobre o sujeito criança dentro e fora desse espaço de subjetivação. Assim, são vários os campos científicos convocados a expender o seu saber sobre a criança, principalmente, quando esta não aprende ou “fracassa” ao cumprir seus objetivos escolares. Diante do mal-estar enunciado pelo sujeito que “recusa o Português e Matemática”, vemos não só médicos, psicólogos e educadores se debruçarem na investigação das causas e na superação dessa “não aprendizagem”, mas todo um aparato Estatal que fomenta um arsenal de políticas públicas a fim de atingir tais objetivos. Muito se tem discutido pela qualidade da educação e os modos de empreender práticas escolares que se aproximem das realidades experienciadas pelos sujeitos inseridos no processo de aprender. Desse modo, considerando a proposta de ampliação da jornada escolar como um meio de realizar a Educação Integral, sendo estas distintas, autorizando a inscrição de um saber que contempla o sujeito em sua constituição e em suas múltiplas dimensões, torna-se necessária explorá-la enquanto um campo de subjetivação humana. Na obra do historiador Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (1981) podemos observar os diversos cenários contemplados sobre a concepção da infância entre os períodos da Idade Média e o século XX. A introdução da obra do autor, proporciona à essa discussão, o panorama da construção não só da infância enquanto um termo que etimologicamente sofreu variáveis ao longo do tempo, mas traz a dimensão do lugar ocupado pela sujeito criança mediante sua inserção na família, na escola e nas políticas de Estado. A partir das mudanças culturais, sociais e econômicas que marcaram os séculos XIX e XX, período de intensa atividade econômico, um novo cenário assolou a sociedade e consequentemente as instituições. Com isso, a escola deixa de ser um território privilegiado de determinados grupos sociais adquirindo um caráter mais universal, isto é, as instituições de ensino deveriam atender toda a criança independente de sua hierarquia social, com o objetivo de transmitir valores e comportamentos da cultura em que estavam inseridas. Tornava-se então necessário que uma instituição ficasse encarregada de educar a criança, não mais para o serviço doméstico e uma vida privada, mas para o trabalho que se encontrava no contexto social. Interrogar as formas de escolarização e os modos de subjetivação que elas produzem na sociedade contemporânea, implica em pensar a criança, a educação e as políticas educacionais articuladas no novo cenário econômico que entra vigência não só nas tessituras dos laços sociais e dos contratos das instituições, mas parece também incidir sobre uma certa economia psíquica dos sujeitos. Nessa articulação, apresentamos a proposta de ampliação da jornada escolar, através do Programa Mais Educação que se institui nas escolas públicas brasileiras através da portaria Interministerial n.º 17/2007 Brasil (2010) e reformulado para Programa Novo Mais Educação pela Portaria MEC n.º 1.144/2016. Nessa nova concepção, parece que os ideais, objetivos e pretensões do programa se deslocaram para uma outra direção. Embora o debate sobre a Educação Integral esteja cada vez mais frequente esta não é uma concepção atual de educação, sendo apresentada por Anísio Teixeira já demarcando a necessidade de um rompimento com o modelo de educação que até então imperava nos anos 20. O ideal de educação integral proposto pelo até então Programa Mais Educação, considerava a ampliação da jornada escolar como forma de oferecer aos alunos a oportunidade de uma escolarização formal ampliada, composta por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas e temáticas que visa não só complementar o currículo escolar formal, mas uma formação mais

completa no sentido social, cultural e humano. A fim de construir um sentido plural para que essas experiências acontecessem o programa em seu manual operacional definiu os macrocampos, sendo organizadas as atividades e os objetivos referentes a cada um deles com objetivos. Porém, com a introdução do Novo Mais Educação, a demanda de ampliação da jornada escolar engendra uma concepção de tempo focado na produtividade, ou seja, mais tempo para que a criança aprenda. Os pressupostos do programa, parecem ter o conduzido a uma reprodução do “mais do mesmo”, uma vez que estabelece como ideal a superação do fracasso escolar, vendo na ampliação do tempo um meio para a inserção de mais conteúdos pedagógicos, destituindo seu caráter preconizante de uma educação integral, introduzindo mais uma forma de reforço escolar dentro da educação formal. Assim, um ideal de criança/aluno também passa ser empreendido, sendo alvo ou “participantes hábeis à participação do programa”, àqueles que enunciam alguma forma de fracassar, colocando em risco a ordem vigente. Nesse sentido, um ideal de formação viabilizado pela educação, se coloca de forma atrelada ao ideal de sujeito que se enuncia nos laços sociais, isto é, a pretensão de dar um destino àquele sujeito visando o potencial com o qual ele poderá contribuir com a sociedade. A criança não escapa a esse ideal. Desse modo, o presente trabalho se orienta sobre um projeto de pesquisa de mestrado em Psicologia na linha de Cultura, Subjetividade e Práticas Clínicas, propondo uma interlocução entre os campos da Psicanálise e Educação, a fim de investigar o modo com o sujeito criança passa a ser representado e nomeado diante de um espaço de subjetivação subsidiado pela estratégia governamental nomeada de Programa (Novo) Mais Educação nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental. A metodologia consiste em uma incursão teórica profunda à obra freudiana no tocante ao campo educacional; na análise dos documentos norteadores do programa de 2007 a 2018; autores e pesquisadores da educação integral como: Moullin, Moll, Cavalieri, Guará e Coelho. Além de contemplar autores contemporâneos como Kupfer, Voltolini, Carneiro e Rabello que versam pela temática Psicanálise, Educação e Política. Nessa articulação, a estratégia governamental que propõe a ampliação da jornada escolar parece ter adquirido novos contornos na gestão do tempo e do espaço escolar. Resultante da proposta a qual se pauta esta pesquisa, destacamos preliminarmente, que a educação proposta por Freud através da Psicanálise, se difere do intuito educativo proposto pela pedagogia. Portanto, adentrar ao campo da educação inclui uma compreensão dos elementos transferenciais na relação professor/ aluno, do papel da sexualidade infantil na estruturação psíquica e subjetiva dos sujeitos, concomitante ao processo civilizatório e os impasses diante dos laços sociais enunciado a precariedade do ato educativo. Educar então, vem a ser um ofício introduzido ao campo da impossibilidade, isto é, uma vez que algo sempre escapa ao campo da simbolização, que o sujeito em psicanálise é dividido, não caberia propostas baseadas em uma educação universal, totalitária que abarcasse integralmente o sujeito, uma vez que sua condição de ser faltante é estrutural à sua condição de sujeito. Nesse sentido, vislumbrar na ampliação da jornada integral, um modo de incidir com “mais educação” pela via do Português e da Matemática, a fim dar conta integralmente dos “males” da não aprendizagem, aponta para uma dessubjetivação do sujeito criança na inscrição do seu próprio saber.

Palavras Chave: Infância; Psicanálise; Educação Integral

AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE

Kássia Silva de Freitas
Oga Mitá
kassia@ogamita.com.br

Mayara Pontes Corenza
Oga Mitá
mayaracorenza@ogamita.com.br

Resumo: O olhar sensível para nós sempre foi algo de suma importância que nos impregnava em novas vivências cotidianas. A partir de então, concluímos no ano passado nosso Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas que visa aprofundar os conhecimentos teórico-práticos básicos ao trabalho de concepção, implementação, gestão, supervisão e atuação direta com crianças nos diferentes espaços que se realizam a Educação Infantil. Tem como objetivo promover a reflexão crítica sobre diferentes alternativas na área da educação infantil, tendo a criança, como sujeito histórico, social e cultural.

Partindo de observações do cotidiano de uma instituição privada de educação infantil e em diálogo com o referencial teórico, convoca docentes e não docentes a observar, escutar e compreender sensivelmente seu cotidiano para que, junto às crianças possa provocar-se e estar comprometido nas diversas relações, interações e atividades propostas na (co)construção de conhecimento de ambos, professor e crianças. Este foi o eixo central pelo qual redigimos nossa monografia. Escolhemos apresentar neste congresso um dos capítulos dela.

Chegamos neste século com o entendimento de que a criança é sujeito, cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas e estabelece uma relação crítica com a tradição. A partir dessa perspectiva, a criança precisa ser pensada como um “outro” que possui potencialidades, peculiaridades e necessidades. Cabe a nós adultos, estabelecer diálogos com ela, onde a consideramos cidadã, ao qual produzem cultura e são nela produzidas, que tem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Nesse movimento de interação, o afeto é um modificador de comportamentos na educação de crianças pequenas quando professores se percebem corresponsáveis por sua caminhada de estruturação e compreensão de si e do mundo. Ou seja, é uma caminhada coletiva em direção à humanização e contra a barbárie, que a partir desse entendimento, acontece a construção das relações e interações. Quando nos disponibilizamos a olhar e escutar o outro e, é um movimento necessário à qualquer profissional que esteja à serviço das crianças pequenas, pois é difícil acreditar sem reagir à essa barbárie presente hoje nessa sociedade egocêntrica e egoísta, exigindo reconhecer a opressão e ter a capacidade de resistência e utopia de uma sociedade e educação justa e sem discriminação, de nenhuma espécie.

Desse modo, educar contra a barbárie significa trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate de experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, se apropriando das diferentes formas de produção de cultura, criando, expressando, mudando, praticando laços de coletividade e de pertencimento com o reconhecimento das diferenças. Tal movimento se faz necessário na busca de uma sociedade mais igualitária.

Olhar sensivelmente o cotidiano revela o quanto a sociedade tem influência sobre a educação das crianças. Todavia, essa consciência não deve imobilizar a nossa sensibilidade e

impossibilitar a partilha de experiências é, portanto, necessário ter a clareza de que ser professor é formar o humano, e que princípios éticos, políticos e estéticos precisam compor também a nossa identidade profissional a fim de que se tenha uma prática comprometida com a infância, baseada em um olhar atento e apurado para as crianças.

Em vista disso, afetar e ser afetado são ações em busca de perceber os diferentes modos de ser humano visando legitimar o jeito próprio e individual de cada criança ser, sentir e agir no mundo. Trabalhar nesta perspectiva é entender a importância do diálogo no trabalho cotidiano com as crianças pequenas na educação infantil.

A partir dessas reflexões iniciais, alguns autores tiveram destaque em nosso trabalho monográfico. Sonia Kramer (2016) com suas considerações em relação à educação como resposta responsável e o papel do professor nesse processo; Martin Buber (1974), o filósofo do diálogo e as contribuições de sua teoria para o trabalho docente e, a perspectiva da educação como escuta sensível a partir das experiências de Emmi Pikler (FALK, 2011) foram alguns dos pesquisadores utilizados no embasamento deste trabalho.

Esse referencial entrelaça as nossas reflexões quanto à partir do diálogo, olhar sensivelmente o outro e afetá-lo de forma que se encoraje e se sinta encorajado a compreender-se e a compreender o que é a infância e como ela se faz, pois ao se fazer junto, os processos se tornam cada vez mais contextualizados, expressado por meio de ações de conjunto estável de atividades, rotinas, valores e interesses.

Atuar com crianças é uma responsabilidade social. Em seus estudos sobre os processos de escolarização da criança pequena, Kramer (2002) chegou à conclusão de que o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico, a literatura, as expressões artísticas, históricas e culturais. Sendo assim, acredita que o campo pedagógico é interdisciplinar, onde essa prática pedagógica e o projeto político pedagógico envolvem sempre o conhecimento e o afeto, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e sorriso.

O olhar sensível é olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além e requer o exercício de um olhar aberto a perceber e partilhar essas experiências significativas a fim de que o repertório de todos seja ampliado e multiplicado, enriquecendo as múltiplas linguagens além de permitir novas associações e construções nas quais a sensibilidade de cada um possa ser assegurada através de sua singularidade em ver o mundo.

É a análise do nosso retrato de mundo que possibilita a compreensão da educação infantil institucional como um espaço-tempo de alto nível, onde a conexão da pessoa com seu próprio corpo e com o outro possibilita atos, espaços, ambientes, interações articuladoras e qualificadoras ou não das relações entre seres humanos. Envolve, portanto, uma habilidade técnica, mas também relacional com resposta responsável, ética e comprometida com os sujeitos e com o entorno. (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016, p. 279 - 294).

Pensada nessa perspectiva, a prática docente pode ser colocada no cerne da filosofia da relação proposta por Martin Buber em sua obra *Eu-tu* (1974), pois se trata de uma relação que se dá entre dois corpos físicos que se relacionam a todo o momento e que precisa um do outro para existir e, a palavra é o elo que os une visto que é através dela que o ser se mantém nele mesmo, da qual ele se faz e se situa no mundo com os outros. Procuramos comunhão com ele, no qual eles nos formam e nossas obras nos edificam, porque passamos a viver numa reciprocidade universal. Então atingimos o limite no qual o “entrar-em-relação” reconhece sua própria relatividade, limite que só será revogado se houver uma mesma relatividade.

Diante disso, ressaltamos a relevância de uma formação inicial e continuada que construa nos professores um olhar sensível, capaz de oferecer resistência à estereotipia coletiva a qual estamos submetidos a todo o momento e, diante disso exige uma formação que contribua para a reconciliação com a própria expressão, lhes resgatando a palavra, o gesto, o traço, as ideias e a autoria, propiciando-lhes a ampliação de possibilidades e a democratização do conhecimento de modo abrangente. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a

perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo, fazendo emergir uma maior tolerância com a diversidade.

Palavras-chave: Olhar sensível, Cotidiano, Formação Continuada

ANÁLISE DAS PRIMEIRAS CRECHES BRASILEIRAS: A RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA NAS CRECHES ASSISTENCIALISTAS

Thainnah Araujo dos Santos Guimarães
FAMATH
thainnah.a.s.s@hotmail.com

Resumo: O presente artigo visa debruçar-se sobre o surgimento da creche no Brasil por volta do século XX, analisando a possibilidade de identificar aspectos pedagógicos intrínsecos nas primeiras creches brasileiras, definidas como assistencialistas. Aspectos estes, que atualmente são reconhecidos como cruciais para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. No decorrer desta pesquisa, de cunho qualitativo, reflete-se sobre fontes históricas e normativas acerca desta temática.

Historicamente, acerca das reflexões sobre a infância, percebesse o quão tardio foi o olhar direcionado a esta etapa do desenvolvimento humano. Dentre eles abordaremos com relevância aspectos sociais como, a percepção do reconhecimento de infância e em nível de ensino de cunho pedagógico.

O Historiador Philippe Ariès (1981) em sua obra intitulada “A História Social da Criança e da Família”, discorre sobre diversos aspectos relacionados à infância, dentre eles, o sentimento de infância, ou seja, a percepção social das particularidades necessárias a esta etapa da vida.

Ariès (1981) nos revela em seus estudos, que o surgimento de um olhar mais atento para a infância, só ocorreu na idade Moderna, por volta do século XVII. Assim como a percepção de infância ocorre tardiamente, é possível supor que isto influenciará as demais áreas sociais vinculadas a esta etapa do desenvolvimento.

Percebesse este efeito tardio, no que se diz respeito às creches, as quais, apesar da existência da percepção de infância, passam séculos sem serem ao menos pensadas. Finalmente por volta do século XX, surgem as primeiras creches no Brasil, primeiramente com o intuito de cuidar dos mais pobres, em aspectos específicos, como relata Pacheco (2004), “De fato, no Brasil, as creches surgem para contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças. (PACHECO, 2004, pg.2). Tais Instituições objetivavam diminuir o alto índice de mortalidade infantil da época, destinadas a um público “carente” derivado das classes populares.

Outrora, ainda de cunho assistencialista, visando apenas cuidados básicos de higiene e sobrevivência das crianças, surgem as primeiras creches para crianças bem pequenas, proveniente da classe popular trabalhadora e não somente as extremamente “carentes”. Estas instituições foram marcadas pela mudança do contexto social da época, oriundas de uma necessidade capitalista, onde o crescimento das indústrias modifica o perfil dos funcionários, fazendo-se necessário a mão de obra feminina, período este, marcado pela luta feminina de ascensão social, segundo Pacheco (2004).

Muitos autores, como Pacheco (2004) e Vasconcelos, et al. (1997) apontam a ausência de intencionalidade pedagógica nas primeiras creches, visto que foram propostas com o intuito de possibilitar o acesso dos familiares no mercado de trabalho. Para tanto Paschoal (2009) afirma que “No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.” (PASCHOAL ET ALL, 2009, pg.81)

É importante mencionar que foi somente a partir de múltiplos movimentos nacionais e internacionais que as creches ganham espaço na Constituição Federal de 1988, passando de uma concepção assistencialista para o âmbito Educacional, podendo ser compreendida no art.

208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Todavia, existem diferentes re-interpretações acerca desta temática. Autores como Kulmann Jr. (1998), levantam algumas percepções pedagógicas, nas creches assistencialistas, muitas vezes desenvolvidas indiretamente.

Diante disto, esta pesquisa surge através do anseio em investigar este descompasso, levantando observações acerca do cunho pedagógico, ainda que intrinsecamente, presente nas primeiras creches brasileiras.

Com base nos estudos de Pacheco (2004) anteriormente apresentados, é possível ressaltar aspectos proporcionados pelas creches de cunho assistencialista, que atualmente são absorvidos como aspectos pedagógicos. Dentre eles o “cuidar”, que na contemporaneidade compõe o pilar das propostas pedagógicas a serem desenvolvidos na educação infantil, considerado como um processo indissociável do ensino e aprendizagem, também presente nos grandes debates sobre educação atualmente.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientam como um princípio pedagógico no Art. 8º parágrafo 1º capítulo I – que “A educação em sua integralidade, entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010)

Para além das DCNEIS, a Base Nacional Comum Curricular BNCC também ressalta a indissociabilidade do cuidar e do Educar. Percebesse a valorização do “cuidar” com cunho pedagógico estabelecido na BNCC através da observação das áreas de aprendizagens definidas para a Educação Infantil. Dentre elas, encontramos o “O eu, o outro e o nós” afirmando que “Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017).

Outro fator pertinente, que pode ser levado em consideração, é a alimentação, que também não era percebida com cunho pedagógico nas creches assistencialistas. Porém, atualmente levantam-se diversas discussões, e diversas linhas de pensamento sobre a importância deste assunto na Educação infantil.

Comumente, encontramos nas creches, trabalhos com projetos pedagógicos, que envolvem nutrição e alimentação, trabalhadas com cunho intencional, o que anteriormente existia, todavia, de maneira intrínseca. Com base nas normativas direcionadas a Educação infantil apresentadas aqui, trata-se de um ato sócio-cultural compreendido como crucial para o desenvolvimento do indivíduo.

Uma forma de perceber a importância educacional atribuída à nutrição com relevância pedagógica foi a criação do “Dia Nacional da Alimentação nas Escolas, comemorado no dia 21 de outubro” (MEC, BRASIL, 2019). Desenvolvido pelo Governo Federal e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Diante do exposto, pode-se concluir que existiam aspectos de cunho pedagógico intrínsecos nas primeiras creches brasileiras. Apesar de objetivar apenas o assistencialismo, focando em cuidados básicos de higiene e alimentação para com as crianças, é perceptível a existência de aspectos indissociáveis entre a assistência prestada e o ensino pedagógico.

Buscando desvendar possíveis relevâncias pedagógicas, observam-se aspectos como o “cuidar” e “alimentação”, os quais sempre foram pontuados, presentes desde o assistencialismo, todavia, atualmente recebe maior investimento e valorização, tornando-se notório os avanços que a creche sofreu no decorrer dos anos.

Palavras-chave: Creche; Assistencialismo; Pedagógico

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philip. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL, 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. JOSÉ SARNEY. Brasília, out. 1988.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- PACHECO, A. L. P. B. & DUPRET, L. (2004). **Creche**: Desenvolvimento ou sobrevivência? Psicologia USP, 2004.
- VASCONCELOS, RM et al. **Políticas e normativas aplicadas às creches municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Pós Graduação em Vigilância Sanitária INCQS/FIOCRUZ, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35407-educacao-alimentar>>. Acesso em: Abril. 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: Abril. 2019.
- PASCHOA J.D; MACHADO M. C. G; **A história da educação infantil no Brasil**: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009.
- KUHLMANN, JR.M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO DE VAGAS EM NITERÓI-RJ: UM OLHAR SOBRE O LUGAR DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENA

Sonia de Oliveira Martins
ProPed-UERJ/ FME-Niterói/ SEMED-São Gonçalo
som.sonia@gmail.com

Resumo: No Brasil o atendimento à bebês e crianças *bem* pequenas sofreu deslocamento da centralidade no assistencialismo para a esfera do direito à educação, após setores da sociedade, que estudam e/ou trabalham com criança pequena, desenvolverem o conceito de criança cidadã, consolidado pela Constituição Federal (1988). Segundo Rosemberg (2008, p. 74) esta nova concepção de infância é o “marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo”. A nova realidade responsabilizou os municípios a atuarem, prioritariamente, na Educação Infantil (BRASIL, 1988 - Art. 211). Esta prioridade envolve, inclusive, a oferta de espaços adequados ao desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos (BRASIL, 2017). A pesquisa de mestrado², em curso, analisa as Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI) em um dos municípios fluminenses: Niterói-RJ. O período escolhido para análise foi 1988-2018, já que em 1988 foi inaugurada (em 26 de agosto) a unidade municipal de Educação Infantil³, que está entre as creches municipais mais antigas da cidade, podendo assim ajudar a identificar as transformações que ocorreram na PPEI, desse município. Metodologia: Para este trabalho será apresentado um recorte da pesquisa, com resultados preliminares de como se deu a municipalização da EI na rede de ensino, analisando se houve ou não expansão de vagas para bebês e crianças *bem* pequenas (BRASIL, 2017), frente às orientações da Lei nº 12.796/2013 que instituiu a obrigatoriedade da matrícula e frequência as crianças de 4 e 5 anos, a partir de 2016 e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que indica na Meta 1 a universalização de atendimento na pré-escola até o ano de 2016. A orientação teórico-analítica é o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (BALL e BOWE, 1992 e BALL, 1994) que ajuda a refletir sobre as PPEI a partir dos seguintes contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2018). Esta metodologia de análise propõe observarmos o processo político como um ciclo multifacetado e dialético. O procedimento metodológico utilizado na produção de dados – qualitativos e quantitativos – deste texto prioriza a análise de material bibliográfico e documental e, portanto, localiza-se no contexto do texto do Ciclo de Políticas. O cenário da pesquisa: Niterói é a quinta cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro e possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IBGE, 2010)⁴. Na economia, além do comércio, turismo, setor de serviços e construção civil, o município, que integra a Bacia de Campos, compõe sua receita com royalties e participações especiais do petróleo. Em 1991, foi instituída a Fundação Municipal de Educação (FME), para atuar em parceria à Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SMECT), ampliando a rede municipal de “23 escolas na rede” (PUSTIGLIONE, 2014, p. 100) para 91 unidades municipais de ensino em 2018, sendo 46% (42) delas UMEI⁵. Esta ampliação no atendimento da educação municipal à

² A pesquisa integra a produção acadêmica do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), sob a coordenação da Prof. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ).

³ A UMEI Marly Sarney local do Estudo de Caso.

⁴ Fonte: cidades.ibge.gov.br, acesso em 31/03/18.

⁵ Unidade Municipal de Educação Infantil.

infância ocorreu em dois momentos históricos. O primeiro na transição da responsabilidade administrativa da Secretaria de Bem Estar Social para a Fundação Municipal de Educação-FME, quando houve a passagem “das creches vinculadas à SMDS⁶ para a FME, a partir de 1992” (PICANÇO, 1996, p.141). Dessa forma, em cumprimento à Constituição Federal (BRASIL, 1988), as creches municipais passaram a compor o quadro de instituições educacionais, ficando sob responsabilidade da FME. O segundo momento de expansão ocorreu, marcadamente 21 anos depois, com o programa Mais Infância (NITEROI, 2013), implementado em parceria com a União⁷ e alinhado ao cumprimento da Lei nº 12.796/2013 e do PNE/14. Ao analisarmos o cenário da Educação Infantil⁸, em Niterói até 2013 verificamos que o estado⁹ atendia 85,3%, no Brasil 80,1% e em Niterói 90,7% das crianças em idade de 4 e 5 anos, ou seja, três anos antes do prazo estipulado para universalização da pré-escola, o município já apresentava melhores resultados se comparado as médias do estado e do país. Na etapa da creche (0 a 3 anos), os dados do município são ainda mais expressivos; segundo o PNE/14 a meta para atendimento até 2024 é de 50%. No mesmo período analisado que a média do estado era 28,6% e a nacional estava em 23,5%, enquanto Niterói atendia 40% da demanda. O programa Mais Infância (NITERÓI, 2013) pretendia criar três mil vagas em 20 novas UMEI a partir da construção, reforma e municipalização de creches comunitárias e escolas estaduais até o ano de 2016 (RIBEIRO, 2018). Resultados: Ao fim do prazo determinado para ampliação da rede física de Educação Infantil, no programa Mais Infância, foi inaugurada a UMEI Professora Regina Leite Garcia¹⁰. Ao analisar os resultados do programa, verifica-se que não houve a ampliação projetada no que tange ao número de vagas para matrícula. Se compararmos o número de unidades e de vagas no ano de 2013 e 2016, via Censo Escolar, verificamos que houve um aumento real de 1.229 matrículas, sendo 456 na pré-escola e 773 na creche. Esta disparidade entre o número projetado pelo programa (três mil vagas em 20 novas UMEI) e o realizado até o término do mesmo, aponta para duas questões, ainda não analisadas por completo: neste período quantas creches comunitárias e escolas estaduais foram municipalizadas e quantas UMEI foram construídas. Os dados do Censo Escolar, período 2016 - 2018, apontam para 530 novas matrículas municipais na Educação Infantil, sendo 207 na pré-escola e 323 na creche, indicando uma priorização da expansão de matrículas na etapa da creche. Mesmo assim, ainda cabe verificar, quantas dessas matrículas são para bebês, isto é, para crianças de 0 a 2 anos. Ao fim do prazo de conclusão do programa Mais Infância (NITEROI, 2013), ainda havia unidades em construção. São elas: UMEI do Preventório com capacidade para 360 crianças e UMEI do Vale Feliz com capacidade para 400 crianças. Indicando a continuidade da política que colaborou para o crescimento da rede municipal de educação infantil. Em síntese, se os municípios devem cumprir a Lei 12.796/2013, incorporando a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, a partir de 2016, observamos que no município de Niterói, ao compararmos o resultado da ampliação de vagas na a etapa da creche e da pré-escola, a primeira registrou 433 vagas a mais que a segunda. Um indicativo que, no município em tela, o processo de universalização da pré-escola não prejudicou a oferta de vagas na creche.

⁶ Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.

⁷ Através do programa Brasil Carinhoso que tem objetivo de ampliar o número de matrícula de crianças de 0 a 48 meses beneficiárias do Bolsa Família.

⁸ Considerando rede privada e pública.

⁹ Fontes: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2013 e Município e Mesorregião - IBGE/Censo Populacional – 2010.

¹⁰ O nome homenagem à professora da Universidade Federal Fluminense, Profª Drª Regina Leite Garcia, que militou em defesa de uma escola pública de qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Ciclo de Políticas

Referências bibliográficas:

BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. Education reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22/05/2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC). Censo Escolar: 2013 a 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 22/05/2018.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>>. Acesso em 19/05/2018.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Encontrado em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acessado em: 13/01/2019.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. A creche na rede pública municipal de Niterói: (1978 a 1996). 1996. 178 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca Depositária: BCG.

PUSTIGLIONE, Luiz Carlos de Almeida Batista. A Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ – efeitos na Educação Pública do município. 28/07/2014 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

RIBEIRO, Rosana. Uma análise do programa “Mais Infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para educação infantil em Niterói (2013-2016). 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

QUESTIONÁRIO DIGITAL NA PESQUISA COM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Ignez Ferreira Campos
Doutoranda PROPED/UERJ, Brasil
mariignez66@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar dados da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada “PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das professoras cursistas¹¹ da infância carioca”, realizada entre 2016 a 2020, no âmbito do município do Rio de Janeiro, em três creches da 2ª Coordenadoria Regional de Educação¹² (CRE). Investiga os *significados e os sentidos* construídos nas narrativas das professoras cursistas do programa PROINFANTIL. A pesquisa abordou a operacionalização e a análise dos dados produzidos a partir de questionário digital enviado para o público alvo, neste caso, as professoras cursistas. O estudo tem por proposta realizar um estudo em *follow-up*, que dará continuidade à realizada na dissertação de mestrado (CAMPOS, 2014¹³), numa perspectiva de compreensão do envolvimento dos atores das práticas das políticas – aqui, as professoras cursistas do PROINFANTIL, para reconhecê-las ou não como protagonistas dessa política e identificar nos discursos e nas práticas por elas produzidas as possíveis interpretações das práticas políticas.

O PROINFANTIL foi um Projeto do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância. No Rio de Janeiro, foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro (biênio 2010-2011). Tinha como objetivo capacitar e qualificar os professores em exercício na Educação Infantil sem habilitação e, no caso do município do Rio de Janeiro, eram os Agentes Auxiliares de Creche¹⁴ (AAC) sem habilitação em magistério, atuantes nas creches. Em consonância com as diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência de que o profissional, para atuar neste nível de ensino, seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal (LDB 9394/96, Art. 62)¹⁵.

A fundamentação metodológica para as narrativas aqui apresentadas está apoiada em Lev Vygotski (1998, 1989) o que nos leva a olhar o conhecimento como possibilidade e optar por metodologias que retratem a própria pesquisa como um momento de arriscar novas perspectivas e vivências, evitando somente reconhecer ações metodológicas já consolidadas.

¹¹ Chamaremos as Agentes Auxiliares de Creche de professoras Cursistas. Esclarecemos que apesar da nomenclatura de Professores Cursistas ser oriunda do próprio PROINFANTIL, foi uma opção, neste trabalho, tratá-las como profissionais e estudantes de um curso de formação inicial e em serviço, pois na sua maioria os profissionais que foram matriculados no curso, por não possuírem a formação mínima, eram contratados ou concursados como atendentes, recreadores, , auxiliares de sala, educador infantil. A nomenclatura é no feminino devido ao grande número de mulheres na Educação Infantil. A palavra também será usada no masculino toda vez, que for traduzida no contexto brasileiro.

¹² CRE - Coordenadoria Regional de Educação - Órgão intermediário vinculado à Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação, em 2007, subdividia-se em 10 Coordenadorias Regionais de Educação, que concentravam bairros próximos. A partir de 2013, há 11 Coordenadorias Regionais de Educação.

¹³ CAMPOS, Maria Ignez F. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos projetos de estudos, 2014 (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

¹⁴ Hoje denominados de agentes de Educação Infantil – AEI

¹⁵ LDBEN/96 - BRASIL, 2006, v 2., il - “no mínimo diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia)” .

Ao trabalhar os dados da pesquisa numa abordagem qualitativa demonstramos uma dúvida sobre o caminho a trilhar. Sabemos que é importante a escolha Para a interpretação dos dados, essencial na pesquisa qualitativa, utilizarmos diferentes instrumentos metodológicos que auxiliaram na organização dos dados para as análises. Para tal foram utilizados muitos procedimentos, mas aqui será relatado o envio de um questionário digital para os professores cursistas que participaram do primeiro estudo.

Uma primeira inserção no campo de investigação foi realizada no 1º semestre de 2017, por meio de um questionário¹⁶ digital com 30 questões, que permitiu um reencontro com as professoras cursistas. Essa escolha se justifica pela possibilidade de verificar como a política de formação estudada no município do Rio de Janeiro reverberou em suas formações. No documento enviado constaram questões fechadas e abertas, no intuito de sondar o perfil das professoras cursistas à época do PROINFANTIL, enquanto profissionais que lidavam com crianças pequenas.

Os relatos preliminares dessa pesquisa a partir dos dados do questionário digital enviados às professoras cursistas do PROINFANTIL confirmam a presença feminina no universo da Educação Infantil. Os dados regionais coincidem com dados nacionais do Censo Escolar de 2007, que indicam que 97% dos professores que atuam em Educação Infantil são mulheres (BRASIL, 2009). Das 44 AAC, participantes da pesquisa anterior (CAMPOS, 2014), somente 24 responderam ao questionário.

Os resultados analisados as descrevem na faixa de 33- 42 anos, a maioria já possuía experiência de trabalho anterior ao concurso de 2007. Quanto ao aprimoramento profissional, algumas ex-cursistas declaram empenho para aprimorar seu próprio conhecimento, através de graduação em Pedagogia e de cursos livres na área de Educação Infantil. Os dados apontam que o PROINFANTIL pode ter impulsionado-as a buscar mais formação, pois 75% delas terminaram a graduação após o termino do curso. Foi perguntado sobre a formação profissional do PROINFANTIL e as respostas foram de extrema importância para a compreensão dos próximos passos do doutoramento. Iniciamos perguntando sobre o que elas diriam sobre o curso na tentativa de entendê-lo como uma política pública de formação, 96% afirmou que o curso ajudou na formação profissional, validando-o. Mesmo passados cinco anos, o curso parece ser referência em suas vidas profissionais, impulsionando-as a progredir na carreira e nos estudos.

Diante dos resultados do questionário (*follow-up*) da pesquisa, foi proposta uma pergunta sobre a satisfação com a própria prática. As respostas foram diversas, mas chama atenção que 28% registraram insatisfação consigo mesma e com o trabalho. Quanto aos aspectos que poderiam contribuir para melhor atuação do profissional da Educação Infantil, a primeira resposta foi a diminuição do número de crianças por sala (40%), seguida de cursos de formação em serviço (24%).

Um dos aspectos que contou positivamente na escolha do veículo digital foi a rapidez no recebimento das informações e a facilidade de acessá-las a qualquer tempo. Com isso, foi possível acompanhar o número de questionários respondidos durante todo o período de aplicação, além da capacidade de armazenamento das informações em banco de dados com processamento e análise ágeis.

Observando o questionário como primeira etapa da pesquisa de doutoramento de CAMPOS (2016-2020), vemos que os resultados apresentados foram apenas possibilidades de busca de novas investigações e que no movimento das palavras, os sentidos e significados que foram construídos nos Projetos de Estudos – trabalho final do curso - e as vivências delas após oito

¹⁶ O questionário, assim como as demais etapas, estão de acordo com a Plataforma Brasil nº do Parecer: 1.661.130 (Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Rio de Janeiro)

anos fizeram efeitos nas experiências e nos fazeres das professoras cursistas formando um repertório singular para cada sujeito.

Palavras-chave: Educação Infantil; PROINFANTIL; Questionário Digital

PONTOS E CONTRAPONTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Cris Regina Gambeta Junckes
PPGE/UFSC
crisjunckes@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar as possibilidades de o direito à infância ser respeitado na Educação Básica, especialmente, na Escola de Tempo Integral. Tal estudo parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na qual buscou-se compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral no Brasil, destacando o lugar da infância neste espaço e tempo, ao considerar a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica, no período de 1988-2014 (JUNCKES, 2015). A metodologia utilizada embasa-se na definição de *monografia de base*, proposta por Saviani (1991), expressa na realização de um amplo levantamento da produção acadêmica brasileira. Nesse contexto, conheceu-se uma diversidade de programas de ampliação do tempo escolar, trazendo à tona experiências de jornada escolar integral que se efetivaram em diversas regiões do país, desde as primeiras décadas do século passado. Diante disso, buscou-se compreender os limites e as possibilidades da Escola de Tempo Integral *vir a ser um espaço e tempo privilegiado da infância nos nossos tempos* (QUINTEIRO, 2000), partindo do reconhecimento dos interesses e necessidades formativas das crianças, entre elas, a expressão de suas múltiplas linguagens e o exercício de seus direitos sociais de *participar, brincar e aprender na escola* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007). Analisando a história da educação brasileira constatou-se que a proposta de Escola de Tempo Integral ainda não se firmou como uma política pública educacional, sendo marcada por experiências isoladas, que vão e vem, idealizadas por alguns intelectuais, ou propostas governamentais, que visam atender uma parte específica da população - as crianças que vivem em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social. Ao conhecer o panorama da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral foi possível perceber que houve um crescimento significativo da pesquisa sobre tal temática, especialmente de dissertações de mestrado, nas quais foram identificados, no decorrer de 27 anos de pesquisa, mais de 200 dissertações, sendo 115 concentradas entre os anos de 2009 e 2012. Estas pesquisas, em grande parte, apresentam estudos de caso, analisando a implantação de programas ou projetos de escolas de tempo integral em determinada região do país. Outras apresentam as diversas atividades que passam a fazer parte do cotidiano escolar, com a ampliação do tempo e do espaço educativo e algumas analisam as responsabilidades que a escola assume ao estar com as crianças por mais tempo. Dentre as dissertações que analisam a Escola de Tempo Integral no Brasil, oito tiveram como foco de análise a *situação da infância na escola*. Destas, quatro referem-se à infância, especificamente, na Educação Infantil, duas analisam a entrada da criança com 5 ou 6 anos de idade, na escola de Ensino Fundamental e duas destacam como a infância está sendo considerada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos estudos que embasam os oito trabalhos localizados, sobressaiu-se a Sociologia da Infância, em cinco dissertações, sendo a etnografia citada como metodologia de pesquisa mais utilizada. Os oito pesquisadores buscaram ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a organização da escola, e assim, perceber como a infância estava sendo privilegiada, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos da Teoria Histórico Cultural, pautados principalmente na produção de Lev Vygotsky, são utilizados como referência por três pesquisadores, ao abordar a importância da brincadeira e da imaginação na formação da criança. As pesquisas que investigam o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental ressaltam a importância do *tempo da infância* relacionado ao brincar na escola,

como um direito da criança para aprender e se desenvolver humanamente. As pesquisas que analisam a proposta de ampliação do tempo escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigam o direito de a criança ter atividades mais lúdicas na escola, em um projeto de literatura no contraturno escolar e os sentidos e significados de uma proposta de ampliação do tempo escolar, instituída em um determinado município brasileiro, a partir do *olhar* das crianças do Ensino Fundamental. Ao analisar os dados da produção acadêmica, evidencia-se um grande *nó* que precisa ser desatado: a fragmentação no processo educativo ao se diferenciar o trabalho desenvolvido na escola, entre os turnos escolares. De acordo com os pesquisadores, algumas crianças percebem claramente esta diferenciação e apresentam as características dos mesmos, como sendo, *um turno chato* por ser o período do ensino regular e *outro turno legal*, por ser composto por atividades variadas, *mais animadas*, por contemplar exercícios com o movimento do corpo e a criatividade (atividades esportivas e culturais), isto no caso do Ensino Fundamental. Já nas pesquisas que analisaram a realidade da Educação Infantil em tempo integral é destacada a falta de liberdade das crianças em escolher o que querem fazer, por ter uma *rotina imposta instituída*, muitas vezes desinteressante para muitas crianças, como é o caso da *hora do soninho* após o almoço. Uma das pesquisadoras ressalta uma experiência de Educação Infantil que busca respeitar os interesses e necessidades formativas das crianças, destacando que este trabalho decorre dos estudos dos professores, ao participar de um grupo de estudo, realizado a partir da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e uma universidade pública. Nessa escola algumas professoras trabalhavam com projetos desenvolvidos a partir da eleição de temas decorrentes da curiosidade das crianças, ou seja, as crianças participaram do processo educativo, sendo *suas vozes ouvidas e consideradas* nesse contexto. Diante disso, ressalta-se a importância da qualificação da formação de professores (inicial e continuada), apontando a necessidade de haver mais estudos sobre as peculiaridades formativas das crianças de zero aos doze anos e práticas pedagógicas que respeitem as *crianças como sujeitos de direitos*. Para tanto, será necessário superar o autoritarismo escolar, a homogeneização dos tempos e espaços escolares e considerar a criança, assim como, as especificidades da infância, o objeto central do processo de ensino e de aprendizagem. Essas questões reforçam a importância de a política pública brasileira garantir os direitos das crianças, que foi preconizado na *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* (1989) e ratificado pelo Brasil em 1990, ao defender os direitos de *Provisão, Proteção e Participação*. Todavia, é preciso crer na possibilidade da renovação da escola, tornando-a um lugar cheio de sentidos e significados para todos que ali passam uma importante fase de suas vidas, transformando-a em um espaço e tempo de alegrias e de conquistas, sendo assim, um lugar de *formação humana plena*, conforme previsto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Considera-se que, apesar da diversidade de propostas educacionais que ora reduzem ora ampliam o tempo escolar, tendo em vista o precário investimento financeiro nas escolas nos nossos tempos, este é um lugar especial de formação humana/cultural, contudo, precisa contar com professores formados e valorizados socialmente, estrutura física adequada, recursos materiais e didáticos disponíveis a todos, entre outras questões que envolvem as condições sociais/educacionais. Enfatiza-se assim, que a escola poderá ser um *lugar privilegiado da infância*, a partir do momento que a criança for respeitada pelos professores e demais profissionais da escola como um sujeito histórico, que produz e se apropria da cultura humana de diversas formas. Para tanto, faz-se necessário pensar e fazer acontecer uma proposta educacional condizente com a realidade das crianças brasileiras, respeitando a diversidade histórica e cultural desses sujeitos de pouca idade.

Palavras-chave: Direito à Infância; Escola de Tempo Integral; Educação Básica

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de Tempo Integral e o direito à infância**: uma análise da produção acadêmica (1988-2014). 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, p. 159-168, jul./dez. 1991.

AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UERJ (2003 – 2015)

Prof.^a Ms. Anne Patrícia Pimentel
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
annepp2000@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo apresenta o Estado do Conhecimento sobre os temas da Educação Infantil, encontrados em dezenove produções científicas (2003 – 2015), elaboradas no interior de quatro Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU, PPGECCP, PPFH e PROPED)¹⁷, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Este trabalho tem por objetivo apresentar a produção do conhecimento, seus principais temas e análises, durante o período histórico em destaque sobre as crianças pequenas e suas infâncias. Na expansão dos processos de institucionalização da infância, aliada às especificidades dessa etapa da educação e a crescente estruturação do campo de estudos, observamos como as produções científicas nesses 13 anos foram se delineando e se fortalecendo no interior dos grupos de pesquisa. Estes se constituem em espaços de reflexão, discussão e construção de conhecimento; reunindo pesquisadores, abordagens teórico-metodológicas e referenciais teóricos diferenciados, que contribuem para a constituição e para a ampliação do campo da Educação Infantil. Algumas questões iniciais orientaram a trajetória deste estudo: quais as produções científicas elaboradas no período de 2003-2015 que têm a criança como foco? O lugar que a criança de 0 – 5 anos ocupa nelas? Que temáticas são mais exploradas? Que outros temas precisam ser intensificados? Na busca pelas respostas à estas indagações, trilhamos os caminhos propostos por um Estado do Conhecimento, que consiste em sistematizar, organizar e analisar criticamente a produção científica (SOARES e MACIEL, 2000). Nas especificidades de uma pesquisa bibliográfica, adotamos alguns procedimentos que nos serviram de bússola para alcançar os objetivos da investigação. O primeiro passo foi buscar teses e dissertações, a partir do termo mais amplo “Infância”, na base de dados da biblioteca virtual da UERJ, localizada no portal da CAPES. O segundo, foi buscar o termo Educação Infantil, finalizando pelos trabalhos científicos específicos sobre creches. No âmbito dos sites dos programas pesquisados foram encontradas 67 (sessenta e sete) produções; sendo 14 teses e 53 dissertações. Neste artigo, o recorte temático ficou na Educação Infantil. Apresentamos aqui os temas que emergiram de 19 trabalhos (4 teses e 15 dissertações), que discutem especificamente a Educação Infantil. Trilhamos um terreno de constantes reafirmações de direitos e discussões sobre o lugar da Educação Infantil e sua consolidação como campo de estudos e terreno fértil para o desenvolvimento de investigações. Iniciamos o trabalho de análise organizando os títulos, as palavras-chave e os objetivos por eixo temático. Para tanto, seguimos os seguintes procedimentos: i) leitura do título, palavras-chave e resumo; ii) leitura minuciosa do resumo e, posterior, síntese do mesmo o que possibilitou a familiarização com cada temática e a apropriação do seu conteúdo de forma mais ampla. A produção científica referente à “Educação Infantil” foi dividida nos seguintes eixos temáticos: Formação de Profissionais, Políticas Públicas, Estudos Biográficos, Currículo, Diversidade (relações

¹⁷ Os Programas de Pós- Graduação em Educação da UERJ, são: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU); Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC); Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED).

étnico-raciais, inclusão, sexualidade) e Legitimação da Infância como Experiência. Os 6 (seis) estudos sobre Formação de Profissionais de Educação Infantil (FRANGELLA, 2006; FABRICANTE, 2012; FERNANDES, 2012; MATOS, 2013; CARPI, 2014; CAMPOS, 2014) trazem preocupações, reflexões e perspectivas que perpassam, desde o currículo oferecido na formação dos profissionais da infância até a construção de práticas no cotidiano das creches e pré-escolas. Os trabalhos reunidos colocam a formação dos profissionais como aspecto imprescindível na caracterização do trabalho docente na Educação Infantil. O Currículo desenvolvido na Educação infantil é questão intrínseca e complementar às discussões sobre a formação dos profissionais na área. Vivemos momentos históricos (2015-2019) repletos de polêmicas, nele instigantes discussões sobre o currículo na Educação infantil precisam ser enfrentadas. Em nossas análises encontramos 3 (três) estudos (CARDOSO, 2003; MAIA, 2011; DRUMOND, 2014) que oferecem subsídios para pensar na construção de currículos de Educação Infantil. Os três temas nos convidam a *criar novos possíveis, alargando os espaços das possibilidades de vida* (ABRAMOWISCZ, 2003) na instituição de educação infantil. No viés das Políticas Públicas para a criança pequena, encontramos 3 (três) estudos (RUANI, 2007; D'ALMEIDA 2009; 2014). Os três analisam o quanto os direitos das crianças à educação infantil são atravessados por interesses políticos e explicitam o lugar que as infâncias e a educação destinadas a elas ocupam em nossos dias. No eixo Estudos Bibliográficos, Carvalho (2014) e Reis (2014), ambas oriundas de linhas de pesquisa do PROPED, ajudam a dar visibilidade e contribuem para reafirmar a importância de educadoras que deixaram o seu legado para a Educação Infantil no Brasil ao longo da história. A produção acadêmica sobre as questões da Diversidade, na área da Educação Infantil, ainda é minoria nos programas de pós-graduação em Educação/UERJ. No levantamento realizado, localizamos uma baixa produção sobre o tema, apenas três trabalhos (PEREIRA, 2012; CAMPOS, 2012 e ROSA, 2012). Dividimos a apresentação em três campos de análise: relações étnico-raciais, sexualidade e inclusão. Pereira (2015), analisou os significados expressos nas enunciações de professoras e estudantes de Pedagogia sobre as relações étnico-raciais. A tese de Campos (2012) buscou analisar o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down em uma turma regular de Educação Infantil. Rosa (2012) analisou como os homens se enunciam e como são enunciados no trabalho na Educação Infantil e nas séries iniciais. Na seleção das pesquisas, identificamos duas dissertações (MELRO, 2013; LOPES, 2015) que tratam diretamente das crianças pequenas e da legitimação da infância como Experiência. Melro (2013) buscou compreender como a criança e a infância eram consideradas no campo acadêmico e como são vistas, compreendidas e legitimadas na contemporaneidade. A pesquisa apresenta caminhos possíveis para pensar em uma escola de educação infantil, em que professores e crianças possam compartilhar a experiência educativa. Já o estudo de Lopes (2015) apresenta a infância muito além do tempo cronológico que faz os sujeitos abertos ao novo e para o mundo. Essa escola feita de experiências rompe com o entendimento e as formas padrão, levando adultos e crianças a aprenderem a decifrar o mundo em individuações unas e múltiplas. Na pesquisa realizada concluímos que ao longo do período pesquisado (2003-2015), a maioria dos estudos buscou fortalecer e dar visibilidade ao viés político das formações dos profissionais que atuam e educam as crianças pequenas, ao mesmo tempo em que lutam pela garantia dos seus direitos sociais e pelo acesso a uma educação de qualidade. Nesta direção os estudos biográficos são

fundamentais, pois demarcam historicamente o lugar dos profissionais que contribuíram na formação das professoras das infâncias em nosso país, na constituição da Educação Infantil como direito das crianças pequenas e na construção de práticas de qualidade para esse segmento. Por outro lado, observamos que algumas discussões merecem aprofundamento, porque ainda estão silenciadas nas pesquisas da Educação infantil. São temáticas que alertam para as relações étnico-raciais, inclusão de crianças com deficiência, sexualidade e gênero. Nos estudos realizados diretamente com as crianças observamos que apenas dois se aproximam desta postura investigativa. Desta forma, acabamos por confirmar que quanto menor a criança, menores são as chances de garantir que suas vozes sejam difundidas e ecoadas e que suas infâncias sejam reconhecidas, inclusive nas pesquisas.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Pesquisas; Educação Infantil

Referências Bibliográficas

ABRAMOWISZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Proposições**, v. 14, n 3 (42) p. 13-24, set/dez. 2003.

ALVES, A. *A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.* In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.53-60, 1992.

ANDRÉ, M; ROMANOWSKI, J. P. **Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996.** Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG, 1999.

AQUINO, L. M. Professoras de Educação Infantil e Saber Docente. **Revista TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

AQUINO, L; M; L. VASCONCELLOS, V.; M.; R. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: Vasconcellos, V.M.R. (Org.). **Educação da Infância: História e Política**. 2 ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**, 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm; Acesso em 12 maio 2017.

CARVALHO, L. D. **Caminhos de vida, percursos na educação da Infância: um estudo sobre a trajetória profissional da educadora Astrogildes Delgado de Carvalho (anos 1940-1980).** Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARPI, C. M. S. **Tornar-se Docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006.** Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais)- Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014

CAMPOS. K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum.** Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, T. G. **Movimentos Sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo: perspectivas, dilemas da política dos convênios do poder público e creches comunitárias.** Dissertação. (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

CARDOSO, M. A. **Cresça e Apareça: um estudo de caso sobre a construção da autonomia na Educação Infantil.** Dissertação.(Mestrado em Educação).Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CAMPOS, M. I. F. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, T. G. **Movimentos Sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo: perspectivas, dilemas da política dos convênios do poder público e creches comunitárias.** Dissertação. (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

D'ALMEIDA, K. P. de Mattos **A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

DRUMOND, R. C. R. **Educação Infantil- Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar.** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

FABRICANTE, B. S. **Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio Bonito: o curso normal em questão.** Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades sociais)-Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

FERNANDES, L. S. **O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na Educação Infantil: o PROINFANTIL em Mesquita - RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação)- Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

FRANGELLA, R. C. P. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores- Educação Infantil Identidade(s) em (des)construção (?).** Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

KUHLMANN J. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, A. B. P. **Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) -.Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MAIA, S. N. L. **Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento.** (Dissertação de Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais).Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

MATTOS, P. G. G. **O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias.** Dissertação

(Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

MENEZES, L.B. D de. **Especialmente recomendado para menores de seis anos.** Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MORAES, Ruani M.: **CONSELHOS TUTELARES E EDUCAÇÃO INFANTIL: Impasses Desafios e Tensões. Avanços e Retrocessos de uma Relação em Construção.**2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA. R. R. **Pesquisa com Crianças. Infância em Pesquisa**, v. 1, 2012.

REIS. A. C. C. **Formação docente para a infância: o legado de Heloísa Marinho (1934 - 1938).** Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.

ROSA. F. J. P. da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

SOUZA. Y. C. **Atravessando a Linha Vermelha: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil - Discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente.**2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

VASCONCELLOS, V. M. R. Ordenamento Legal para a educação infantil e os desafios para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, T. (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EDUFF, 2008.

VILLAS BOAS, B.M.F. **O portfólio no curso de pedagogia:** ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educ Soc* 2005; 26(90):291-306.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS METAS 1 E 20 NO 5º ANO DE VIGÊNCIA DO PNE 2014/2024

Luís Eduardo Garcia Ribeiro
ProPEd/UERJ
luisedugr@yahoo.com.br

Resumo: Este resumo discute o atendimento e o financiamento da Educação Infantil, no Brasil, em instituições públicas. Em sua primeira parte, recorre à legislação vigente e a marcos históricos para elucidar as políticas públicas de financiamento da Educação Infantil, analisando os impasses e avanços no financiamento educacional municipal para a faixa etária de 0 a 3 anos, presentes nos principais documentos legais: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, FUNDEB Lei nº 11.494/2007, Lei nº 12.796/2013 e o Plano Nacional da Educação - Lei nº 13.005/14.

A análise documental é a metodologia adotada para compreender os textos da política pública dessa etapa do ensino, relativos aos dados de matrícula e registros contábeis dos recursos utilizados pelas redes públicas de ensino, entre os anos de 2013 e 2018. Foram utilizadas técnicas de produção de dados tanto qualitativas como quantitativas, garantindo a conversão dos dados quantitativos em análises qualitativas (GATTI, 2006).

As consultas permitiram conhecer a extensão e a forma de cobertura e de financiamento da educação infantil. A análise privilegiou o efeito da implementação da Lei 12.796/2013, que determinou a obrigatoriedade da Educação Infantil (pré-escola) e sua universalização, a partir de 2016.

A educação infantil, após a Constituição Federal de 1988, foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, inaugurando a ampliação da Educação Básica do nascimento aos 17 anos de idade. O artigo 211 da CF/88 afirma que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e o 212 institui que, para o financiamento do ensino público, “a União aplicará anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo da receita resultante de impostos mais as transferências intergovernamentais provenientes”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb¹⁸ é um fundo federal especial e provisório, com duração de 14 anos¹⁹, de natureza contábil e de âmbito estadual (soma 27 fundos). É composto por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à Educação, por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Pinto (2012) alerta que, com a previsão do término do fundo em 2020, torna-se “[...] fundamental encontrar uma solução permanente para o pacto federativo no financiamento educacional”.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014)²⁰, atribuiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP a responsabilidade por viabilizar suas metas, tendo como uma das referências os Censos Educacionais Nacionais - CEN. O Censo Escolar é, portanto, indispensável para que os diversos atores educacionais e a sociedade em geral possam conhecer a situação educacional do país de modo a acompanhar a efetividade das políticas públicas.

¹⁸ Lei nº 11.494/2007

¹⁹ Importante mencionar que tramita no Congresso Nacional uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 15/2015), que pretende tornar o Fundeb um fundo permanente.

²⁰ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

A promulgação da Lei 12.796/2013, traz a urgente adequação das redes públicas de educação frente às novas diretrizes de políticas educacionais. É possível observar que uma política não é implementada da forma que seus idealizadores (políticos e sociedade civil) pensaram, o campo do fazer real envolve articulações entre a política idealizada e a que é possível de se realizar de imediato no contexto da prática.

A valorização da Educação Infantil se dá a partir da CF/88 e com a Lei nº 9394/96, que responsabilizam o município por essa etapa da educação. Ambas ratificam o papel da União em prestar auxílio financeiro aos municípios, a fim de que possam desenvolver seus sistemas de ensino.

Tendo em vista a legislação vigente, as discussões sobre a necessidade de uma política de financiamento para a educação infantil começam. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) registra-se que mesmo diante das limitações financeiras e técnicas da maioria dos municípios brasileiros, houve avanços significativos referentes ao acesso das crianças de 0 a 5 anos à educação. De 30,4% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches, em 2016, avançou para 32,7% em 2018; e de 90,2% que frequentam a pré-escola, em 2016, esta taxa subiu para 91,7%, no mesmo período. A Meta 1, do PNE, que estabeleceu a universalização da educação infantil de 4 e 5 anos até 2016, não foi atingida por nenhuma região brasileira.

As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional, 94,8% e 93,0%, em 2017. Por outro lado, na Região Norte, 15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola. Dado esse retrato da escolaridade das crianças de 0 a 5 anos, estimou-se, em 2017, que 7,3 milhões na mesma faixa etária não frequentavam escola, ou seja 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos. Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola. (IBGE, 2018).

Os recursos financeiros são imprescindíveis à Educação para a expansão do atendimento, ampliação da oferta de vagas e das edificações, recursos humanos e pedagógicos, bem como variadas ações que visam a melhoria da oferta com qualidade.

Ampliar o investimento em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do país, em 2019 e no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, consta como objetivo da Meta 20 do PNE. Em meio às indecisões acerca da tramitação da PEC 15/15, que torna o FUNDEB um fundo permanente, ficamos distante da estratégia 20.1, que estabelece “fontes de financiamentos permanentes para a educação”. (BRASIL, 2014)

Ao analisar os valores mínimos do Fundeb, é possível perceber o quanto o Brasil ainda precisa investir. Ao comparar o custo aluno com o valor pago no Fundeb, o que se paga hoje por criança de creche em áreas urbanas é, praticamente, 5 vezes e meia menor se comparado a um investimento adequado para garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino previsto na legislação brasileira.

Nas creches urbanas de tempo integral, etapa com maior diferença, estimou-se um investimento necessário por aluno de R\$ 21.280,12 anuais para custear as ofertas, mas o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) cobre R\$ 3.921,67 nessa etapa, o que gera uma diferença de R\$ 17.358,45.

O financiamento precisa atender, ainda, às condições orçamentárias locais. Os municípios seguem negligenciando a Educação Infantil, em especial no que se refere ao parâmetro do custo-aluno, reduzindo a receita municipal para esse segmento, uma vez que as despesas com crianças nessa faixa etária são maiores. Para isso, é preciso investimento, concentração de esforços e de interesse político quanto à manutenção do principal fundo para a educação

básica, respeitando suas singularidades e mudanças necessárias para reduzir as desigualdades sociais, bem como ampliar o financiamento da educação infantil.

Palavras-chave: Financiamento da Educação; Educação Infantil; FUNDEB

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 5 de outubro de 1988. Encontrado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Encontrado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Encontrado em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos>. Acesso em 12/03/2019.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Orçamentos públicos em Educação: 2013 a 2018. Encontrado em: <https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao>. Acesso em 12/03/2019.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). ProInfância. Encontrado em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em 14/03/2019.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC). Censo Escolar: 2013 a 2018. Encontrado em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

_____. Nota técnica conjunta nº 2, de 2015: subsídios à apreciação do Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2016: PL nº 1/2015 - CN (Mensagem nº 0098/2015). Encontrado em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/510386>.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Encontrado em: <http://pne.mec.gov.br>.

_____. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19. 2006

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p.877-897, 2007.

“COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE A ESCOLA? GRANDONA. PRA TODAS AS PESSOAS ESTUDAR” – EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Leandro Henrique de Jesus Tavares
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ)
leandrohenriquejesustavares@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta parte de uma pesquisa realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil (EI) do estado do Rio de Janeiro, com um grupo de 24 crianças de cinco e seis anos, que teve como objetivo compreender e refletir a respeito da perspectiva delas sobre o que constitui o direito à Educação Infantil e suas visões sobre a escola. O estudo também identificou e mapeou as condições de acesso às instituições da cidade pesquisada, bem como a concepção de direito e de EI no município, confrontando-as com o preceituado na legislação educacional e nos documentos oficiais. O trabalho pretende contribuir para que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil e sua escuta, sobre a temática do direito.

Autores como Corsaro (2005, 2009 e 2011), Campos (2002, 2006 e 2008) e Cruz (2004, 2006 e 2008) evidenciam a necessidade de reconhecer a competência dos discursos infantis e da urgência de ouvir as crianças, foram interlocutores valiosos que instigaram e se mostraram presentes quando as culturas da infância se sobrepunham aos objetivos que eram traçados para a investigação e a teoria passava a ganhar outros significados na prática.

Cruz (2008, p. 12) afirma que as “ideias de criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” surgem tanto nos discursos dos profissionais envolvidos com elas, como nas pesquisas e estudos que propõem uma “escuta e olhar sensíveis e livres de pré-conceitos”, de iniciativas capazes de “ver e ouvir crianças concretas, vivas, reais”.

No entanto, vale registrar o que diz Corsaro a respeito da marginalização e da subalternização da criança na sociedade, vista como alguém que “virá a ser” e não “que é”. Segundo o autor, “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva”, ou seja, “raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p. 18)

Atualmente parece consenso que a criança é ser integrante da sociedade e tem direito à dignidade e ao respeito, bem como à autonomia e participação. Desse modo, devem ser “apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão”. Para o atendimento a esses preceitos, devem ter espaço garantido para se expressarem, sobretudo nas instituições escolares.

Na pesquisa foi utilizada como metodologia a perspectiva etnográfica, com registros filmicos, fotográficos, desenhos, descrições em diário de campo e observações-participantes. Com esta finalidade, foram realizadas treze oficinas que foram filmadas, com a utilização de literatura infantil e conversas em grupo e individuais, durante nove meses de imersão no campo.

O objetivo de eleger as orientações etnográficas para a pesquisa corrobora com o proposto por Freitas (2007), ou seja, dar espaço para a participação ativa das crianças no processo de pesquisa. Outros autores apontam a etnografia como uma possibilidade de o pesquisador observar e analisar uma realidade, a partir da imersão nas formas de vida do grupo.

As crianças devem ser “empoderadas” (*empowered*), para que tenham a possibilidade de construir sua representação do mundo social. Isto ocorre quando o pesquisador se utiliza de

recursos que sejam adequados a faixa etária pesquisada e considerem o ambiente cultural no qual as crianças estão inseridas. (CAMPOS, 2008, p. 38).

A estada no campo ocorreu duas vezes por semana, por nove meses. Foram realizadas treze oficinas, previamente autorizadas pela Direção da escola e as crianças foram avisadas com antecedência, e tinham como objetivo principal dialogar com elas e perceber suas concepções de *educação, direito e infância*. As oficinas foram gravadas. O próximo passo foi uma análise conjunta com as crianças, de trechos dos vídeos selecionados pelo pesquisador.

O filme e os livros de literatura infantil utilizados se relacionavam à temática dos direitos das crianças, bem como partia das noções “direitos cumpridos” x “direitos não cumpridos” pela sociedade, relacionado aos lugares que a criança deveria ocupar na sociedade.

Como pesquisador, pretender entrar e ser aceito na vida das crianças, segundo o preceituado por Corsaro (2011), constituiu o primeiro desafio da pesquisa. Outros surgiram no caminho na tentativa de buscar a opinião das crianças, de modo a ecoar suas vozes por meio das palavras, gestos, entonações e silêncios. Visando atingir essa finalidade, foram utilizadas como estratégias metodológicas conversas com as crianças em grupos, entrevistas individuais, em duplas ou trios e desenhos, de modo a “captar” suas vozes, sobre sua realidade e seus desejos. As crianças mostraram na pesquisa o que os teóricos revelam em seus estudos: o prazer em serem escutadas e a necessidade de que respeitemos o que pensam e dizem. Elas foram inseridas, como preceitua Campos (2008), desde a organização da pesquisa, quando apontaram o que gostariam que fizéssemos: desenho, lanche, brincadeira, ir ao parque.

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

Muitas cenas vividas durante a pesquisa evidenciam os pressupostos da Sociologia da Infância acerca das crianças e de suas infâncias, pois cada uma tem sua história de vida e contextos que implicarão no modo como vivem e se relacionam com o mundo. Ademais, como sujeitos “independentes e interdependentes” dos adultos, elas recebem e recriam, transformando as informações e vivências.

Com relação ao direito, no início da pesquisa as crianças diziam que todos tinham escola assegurada. No entanto, ao relacionar crianças mais próximas, notavam que havia algo diferente entre o que pensavam e o que acontecia na prática. Como muitas possuem irmãos que não tem acesso às instituições por não haver escolas que os atendam, no decorrer da investigação notaram que alguns não têm acesso à escola, ou porque “são muito pequenos” ou porque “a mãe não conseguiu a vaga”. Sendo assim, a maioria espera completar os 4 anos para entrar na instituição pesquisada, a única do bairro que atendia crianças de 4 e 5 anos.

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

Palavras-chave: Educação Infantil; Direito; Escuta de Crianças

A MÍDIA E A CONSTRUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS RELATIVOS À INFÂNCIA BRASILEIRA

Carmem Lúcia Sussel Mariano
UFMT
sussel@uol.com.br

Renata Lopes Costa Prado
UFF
renata.lopescp@gmail.com

Resumo: No final do século XX, movimentos, tanto no campo científico como em torno dos direitos da criança, contribuíram para que crianças e adolescentes ascendessem ao estatuto de sujeito e à dignidade de pessoa. A tarefa de atribuir e garantir direitos às pessoas com menos de 18 anos percorreu um trajeto lento e tortuoso e não têm sido poucas as dificuldades e tensões vinculadas à identificação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

Em especial após o Ano Internacional da Criança (AIC), celebrado em 1979, a infância começou a ocupar lugar de destaque no rol das preocupações públicas. O AIC foi disparador de uma ampla e comovente mobilização internacional e nacional em defesa de infância, culminando, dez anos depois, com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, e no Brasil, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Desde então, assistimos a uma coalizão mundial que, em nome da criança e do adolescente, defende seus direitos e delimita os problemas sociais que os atingem, angariando unanimidades e alçando seus defensores, como dizia Fúlvia Rosemberg, acima do bem e do mal.

Nessa mobilização em prol das crianças, um dos componentes estratégicos tem sido a valorização do agendamento na mídia de temas relacionados à situação da infância. No Brasil, uma série de iniciativas, especialmente, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, observatórios – como a Agência de Notícias de Direitos da Infância (ANDI) – e movimentos organizados na defesa dos direitos da criança e do adolescente, têm procurado pautar os direitos desse tempo social.

Neste cenário, o Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Idade (NEGRI), que foi coordenado por Fúlvia Rosemberg até a sua morte, em 2014, e que contou com a nossa participação enquanto pesquisadoras, desenvolveu uma linha de pesquisa cujo objetivo geral era o de contribuir para a apreensão da construção social da infância no Brasil com foco nos discursos empregados na formulação de políticas contemporâneas brasileiras para a infância. A tradição do NEGRI de realizar pesquisas coletivas possibilitou a análise de discursos sobre a infância e adolescência do país, evidenciando a construção de categorias – tais como “gravidez na adolescência”, “trabalho infantil”, “prostituição infanto-juvenil”, “meninos de rua” – que, além de fragmentarem a pobreza, apóiam-se em retórica que, paradoxalmente, podem estigmatizar crianças e adolescentes pobres, criando e sustentando relações de dominação social e etária.

Considerando a mídia um ator privilegiado na arena de negociação de políticas públicas, essa linha de pesquisa do NEGRI se iniciou tratando das categorias relacionadas à infância e adolescência que foram se forjando no contexto nacional, principalmente a partir da década de 1980, e debruçou-se sobre a produção do jornal *Folha de S. Paulo*, considerado como o jornal que mais confere atenção às questões da infância e adolescente, e que procura se dirigir à elite econômica, política e educacional do país, isto é, ao *establishment*.

Este trabalho procura sintetizar e articular dissertações e teses que compõem essa linha de pesquisa para abordar a construção de problemas sociais relacionados à infância brasileira tomando a participação da mídia como eixo da discussão. Para tanto, nos referenciamos nos

estudos sociais da infância, bem como nos estudos sobre construção de problemas sociais. Os estudos sociais da infância vêm trazendo, desde as duas últimas décadas do século XX, profundas transformações para o modo de se olhar a infância e as crianças. Eles constituem-se como um campo de conhecimento que, em síntese, partilha entre si a visão das crianças como atores sociais com significativa participação na construção da história e da cultura, a visão da infância como construção social e, também, como categoria estrutural subordinada da sociedade.

Os estudos sobre construção de problemas sociais consideram que a delimitação e definição dos problemas sociais não têm base apenas no âmbito “objetivo”: elas se baseiam, também, no âmbito do simbólico e entre esses dois planos, material e simbólico, pode não ocorrer convergência. O que significa dizer que algumas situações são socialmente percebidas como problemas sociais, outras poderiam ser assim concebidas, mas não o são, e o que as diferencia não é sempre e necessariamente a relevância ou o sofrimento humano a que elas remetem, mas a atenção que conseguem despertar na sociedade. Essa atenção, por sua vez, é resultado de negociações e competições entre atores sociais com possibilidades desiguais de participação nas arenas públicas, tais como: os partidos políticos, os governos, o poder judiciário, os conselhos de direitos, as empresas, as igrejas, os sindicatos, os movimentos sociais, as organizações multilaterais, a academia, os meios de comunicação, entre outros.

O enfoque, aqui adotado, problematiza, então, a construção da agenda de políticas sociais para a infância. Isto é, problematiza o privilégio concedido a certos problemas e as formas em que eles vêm sendo definidos para mostrar que eles poderiam ter sido colocados de uma forma diferente ou, então, mostrar que poderiam ter sido preteridos em nome de outros.

Sendo a atenção pública um recurso sempre escasso frente às inúmeras situações que potencialmente poderiam ser demarcadas como problemas sociais, a dinâmica de entrada e permanência de um problema social na agenda de políticas, envolve competição com outros potenciais problemas e esse processo, com frequência, acaba por exacerbar o problema pela distorção do nosso entendimento sobre ele.

Apesar do incômodo que o questionamento dos discursos dominantes sobre problemas sociais tende a despertar, a problematização da construção da agenda de políticas públicas é um objeto de investigação acadêmica com grande relevância. Aqui interessa-nos a questão: a abordagem da mídia acerca da infância e da adolescência brasileira e dos problemas sociais a elas associados contribui para o alcance de uma sociedade menos desigual?

Buscando responder essa questão, apresentaremos uma síntese das discussões do NEGRI acerca do tema e a análise de cinco pesquisas desenvolvidas por pesquisadores desse grupo, todas apoiadas no referencial teórico sobre mídia e ideologia de John B. Thompson e baseadas no referencial metodológico da hermenêutica de profundidade, tal como proposto por esse autor. Elas abordam o tratamento dos seguintes temas no jornal Folha de S. Paulo: “prostituição infantojuvenil”; “trabalho infantojuvenil”; “gravidez adolescente”; “meninos de rua” e marcos legais da infância.

Conclui-se que o tratamento conferido pela Folha de S. Paulo em relação à infância e à adolescência reproduz e sustenta relações adultocêntricas, pois ele é marcado pelo uso de uma retórica dramática, que representa crianças e adolescentes pobres como “irresponsáveis” e “incompetentes”, que os menosprezam, e que, na maioria das vezes, somente são conduzidos à pauta noticiosa quando associados à violência. Nessas condições em que são focalizados na cobertura da Folha, pouca concretude informativa recebem, mas têm sua identidade civil e intimidade desveladas. Também não dispõem de voz ou, quando as têm, são desqualificadas. Outras pesquisas são sugeridas.

Palavras-chave: Infância; Problemas Sociais; Mídia

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E PROFISSÃO²¹

Janaina Cacia Cavalcante Araujo²²
Universidade de São Paulo (USP)
janainacacia@hotmail.com

Resumo: Nesta pesquisa educacional, tem-se como objetivo principal contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo, em CEIs (Centro de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Procurou-se focalizar o alcance do trabalho da coordenação pedagógica no que tange à mobilização da equipe para o desenvolvimento de práticas educativas qualificadas. Nesta pesquisa, partiu-se da suposição básica de que a coordenação pedagógica tem uma responsabilidade crucial dentro da instituição educacional, em parceria com o diretor, com o coletivo dos professores e com todas as implicações decorrentes da implementação do Projeto Político Pedagógico e seus desdobramentos no plano das realizações cotidianas como integrante da equipe gestora. Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos referentes aos coordenadores pedagógicos (CP): “Que saberes mobilizam o CP no exercício da profissão?”; “Quais as percepções dos coordenadores sobre seu trabalho e suas atribuições no cotidiano das instituições de educação infantil?”; “Como os coordenadores pedagógicos vivenciam a relação com a direção e, para além da unidade, com os órgãos centrais?”. Assim, estabeleceu-se como objetivo principal, neste estudo, que se inscreve na área da Educação, contribuir para a investigação e a análise do profissional que compõe a gestão educacional e que atua no cargo da coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Desse objetivo geral, derivam os seguintes objetivos específicos: explicitar os processos de formação inicial e contínua na constituição profissional dos coordenadores pedagógicos; identificar a natureza de saberes dos profissionais da coordenação pedagógica e quais são mobilizados em sua prática cotidiana; compreender a correspondência entre as atribuições legais e as possibilidades de ação efetivas da coordenação pedagógica; e assim, desvelar as vivências profissionais desses gestores como liderança formal diante da equipe de professores e da direção das instituições de educação infantil. O intuito neste trabalho, portanto, é trazer ao campo da educação infantil as discussões sobre o papel da gestão (liderança formal ou estatutária), particularmente da coordenação pedagógica nos processos de desenvolvimento da equipe e das instituições educacionais, reunindo, assim, esta investigação aos poucos estudos sobre a temática: educação infantil e coordenação pedagógica, uma vez que um mapeamento sobre as pesquisas que se aproximam do objeto de estudo, aqui abordado, revelou uma ampliação considerável da produção acadêmico-científica, nas últimas duas décadas, tematizando questões concernentes à educação infantil, sem, entretanto, considerar o coordenador pedagógico nesse contexto. Verifica-se que a quantidade de estudos sobre a gestão é ainda inexpressiva no campo, principalmente sobre o objeto que trata a atual investigação, o coordenador pedagógico²³ na educação infantil. Tais ponderações auxiliaram na delimitação do referencial

²¹ ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

²² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP-SP) e Professora de Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II (RJ).

²³ Neste estudo, será utilizado o masculino genérico para referir-se ao profissional atuante na coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico (CP), bem como aos professores e diretores, para acompanhar os textos

teórico-argumentativo e do quadro metodológico que subsidiaram a atual investigação e a produção de dados. Este estudo utiliza-se dos referenciais teóricos relacionados à formação de professores (NÓVOA 1995, 1999, 2002; DAY, 2001; TARDIF, 2002), e as discussões e investigações sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil (BARRETO, 1994, 1995; CAMPOS, 1994, 2005; KRAMER, 1994, 2005, 2008; ROSEMBERG, 1994, 2005, 2006, 2010; OLIVEIRA, 1994, 2001, 2005; FARIA, 2007; KISHIMOTO, 2005; ROCHA, 1997, 1998, 2002, 2010; PINAZZA, 2014), a fim de problematizar as especificidades da formação dos profissionais da educação infantil. Na perspectiva da supervisão de práticas para o desenvolvimento profissional e organizacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2005, 2007, 2009, 2016; PINAZZA, 2013, 2014), pela via dos coordenadores pedagógicos (PLACCO, ALMEIDA, 2011, 2012b, 2012c, 2015; ALMEIDA, PLACCO, 2001, 2012), em contextos coletivos na educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007), refletimos sobre a especificidade deste lócus de atuação. Tendo como perspectiva a liderança pedagógica em uma cultura formativa centrada na escola para a mudança e voltada à educação sustentável (HARGREAVES, 1994; FULLAN, HARGREAVES, 2000; FULLAN, 2003; HARGREAVES, FINK, 2007), discutimos pontos de tensão que se referem à coordenação pedagógica na educação infantil em uma comunidade aprendente, em parceria com a equipe gestora e os professores, de forma dialógica e participada, pela ótica da formação ecológica em contexto. As análises se consolidaram através da triangulação de dados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996) referentes à literatura, as bases legais e a produção de dados empreendida pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a partir da técnica dos grupos focais (BARBOUR, 2009; COSTA, 2005; GATTI, 2005; GONDIM, 2003; GUIMARÃES, 2006) realizada com os coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil do município de São Paulo, subdivididos em dois grupos de amostras, Grupo A e Grupo B. Esta tese foi composta de seis capítulos, incluindo-se o primeiro capítulo da Introdução. O segundo capítulo refere-se às formulações relativas à formação do profissional da educação infantil e à difícil constituição de identidade profissional. Discuti-se tanto a formação inicial como a contínua em serviço, recorrendo à literatura. Dessa maneira, apresenta-se a formação contínua em serviço no âmbito das instituições educacionais, balizada nas disposições legais trazidas para a formação de professores de educação infantil, apresentando-se a figura da coordenação pedagógica como responsável pela formação em serviço nos contextos das creches e pré-escolas no município de São Paulo como espaços de desenvolvimento profissional. O capítulo três aborda a coordenação pedagógica e as questões relacionadas à formação e profissão. Para tanto, recorre-se a pesquisas, literatura e documentação legal disponível sobre o assunto, trazendo ao foco os conceitos de liderança estatutária (ou formal) e liderança pedagógica. No quarto capítulo, é apresentado o quadro metodológico da pesquisa, ancorado em Gómez, Flores e Jiménez (1996) e na literatura que sustenta o conceito do método essencial empregado neste estudo, qual seja: o método do grupo focal, recorrendo a autores, tais como Gondim (2003), Costa (2005), Gatti (2005), Barbour (2009) e Guimarães (2006). Apresenta-se o processo de produção de dados nas sessões realizadas com dois grupos distintos de coordenadores pedagógicos pertencentes à rede municipal de educação infantil. O Grupo A composto por CPs pertencentes a um grupo de estudos na universidade derivado de um grupo de pesquisa o Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI), o grupo de estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos, e o Grupo B constituído por CPs que não estão vinculados a nenhum grupo de estudos ou pesquisa. São apresentados os procedimentos da

legais, mas reitera-se que a maior parte de servidores da rede municipal, por tradição histórica, é do sexo feminino.

pesquisa nas sessões dos grupos focais, como também indicados os dados de um questionário respondido pelos CPs, com o intuito de caracterizar os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Alicerçada em Bardin (1977) e com uma produção volumosa de material de quase dez horas de gravação das sessões do grupo focal, foi realizada a análise de conteúdo selecionado dos dados produzidos. O quinto capítulo é dedicado à análise e à interpretação dos resultados, trazendo os aspectos constitutivos das narrativas dos sujeitos de pesquisa, as teorizações da literatura e a legislação oficial, para a triangulação das fontes de dados. A partir da análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de análise, são elas: (1) natureza dos saberes da profissão e formação profissional e (2) vivências na profissão. Por fim, no sexto capítulo, nas Considerações finais, abordam-se as impressões do mapeamento realizado ao longo da pesquisa, fruto da investigação, na busca por ampliar o panorama de atuação do profissional da coordenação pedagógica e aprofundar as discussões sobre esse cargo na educação infantil paulistana. Também são feitas recomendações para aprofundamento dos achados neste estudo e para novas investigações, que permitam compreender um pouco mais como os coordenadores pedagógicos percebem a sua formação, atuação, saberes e atribuições no cotidiano das instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação; Desenvolvimento Profissional; Educação Infantil

O BRINCAR NA METRÓPOLE PLANEJADA (BRASÍLIA, 1960)

Etienne Baldez
Universidade de Brasília (UnB)
etienne.baldez@unb.br

Resumo: O presente estudo tem como objetivo entender em que espaços a criança pequena brincava na cidade de Brasília, na década de 1960, por meio de relatos encontrados nas páginas da folha noticiosa Correio Braziliense. A capital do país foi inaugurada em 21 de abril de 1960, fruto de uma política nacional desenvolvimentista. Uma capital planejada, que servia como uma vitrine do pensamento e da proposta de modernização do país. O processo de modernização aqui é entendido como proposto por Norberto Bobbio (1998), sendo um fenômeno complexo, com mudanças operadas nas esferas econômica, política e social, que amplia todas as esferas do sistema social para um número maior de pessoas, modificando a natureza, de forma a sujeita-la às próprias necessidades, em nome do desenvolvimento e do progresso. Ou, ainda, como delimita Marshall Berman (1986), como um conjunto de processos sociais que podem ser determinados no tempo e no espaço, que mantém a vida moderna em um eterno estado do vir a ser. Durante a construção de Brasília, os trabalhadores se estabeleceram no território e constituíram suas famílias. Após a sua inauguração, outros brasileiros mudaram suas residências, com o propósito de trabalho e constituição da nova capital, e esses também levaram ou formaram laços familiares. Em paralelo com a inauguração e o crescimento da imigração, a população infantil também aumentou. E é para essa população que o presente estudo se volta, tendo a seguinte questão como foco de problematização: que locais são representados como espaços destinados ao brincar na cidade de Brasília, nesta primeira década de existência da capital? No ano anterior à inauguração, Anísio Teixeira elaborou o *Plano de Construções Escolares de Brasília* e nele dispôs que, em cada quadra planejada, haveria um Jardim de Infância, destinado a crianças entre 4 a 6 anos de idade, que funcionaria em dois turnos, com o intuito de atender 160 crianças ao longo do dia. Com essa orientação, identifica-se que um dos espaços sociais ocupado pela criança, além do seu ambiente familiar e domiciliar, era o Jardim de Infância. No entanto, busca-se aqui a identificação de outros espaços, dentro da disposição urbana, que foram pensados ou indicados pela população local, destinados à infância, tendo como justificativa a dimensão do brincar. Em estudo memorialístico sobre a infância vivida nas décadas de 1960 e 1970 no Plano Piloto, Brasília, Cléria Botelho Costa (2015) demonstra que as superquadras compõem como o local ideal para o lazer das famílias, principalmente nos dias de domingo, quando muitas se encontravam nos gramados, fazendo piqueniques ou conversando ao ar livre. É pertinente aqui destacar que as superquadras, elaboradas por Lucio Costa, são compostas por blocos/prédios residenciais de até seis pavimentos, com pilotis livres para o público, entremeados com bosque. Além de espaço de socialização de famílias inteiras, as superquadras se configuraram como locais onde as crianças dos prédios se encontravam para brincar. Como explicita a autora, “mais do que um espaço físico, a superquadra é uma imagem incrustada na memória coletiva” e “cada superquadra recebeu a marca do grupo de crianças que ali residia e vice-versa, por isso, elas são lembradas” (Costa, 2015, p.39). Algumas brincadeiras e relações que fazem parte das lembranças dos entrevistados são: pais e filhos que soltavam pipas, jogavam pião, organizavam times e jogavam futebol nos gramados, andavam de patins, brincavam com insetos e folhas de árvores, andavam de bicicleta, entre outras (Costa, 2015). Como é possível identificar no referido trabalho, as crianças, agora adultos, lembravam de terem se apropriado dos espaços da superquadra e de estabelecerem ali um momento de socialização, de troca entre pares, que hoje delimitamos como a constituição de uma cultura infantil. Seguindo o conceituado por William Corsaro (2003), podemos

apontar que as crianças, nas ações por elas compartilhadas, produzem formas de interpretar o mundo, atribuindo significados e reelaborando as práticas, de acordo com suas representações e apropriações e, com isso, construindo uma cultura infantil. Nesse sentido, a criança assume um protagonismo nas interações que estabelece com outras crianças e com os adultos. Se, atualmente, a superquadra é relembrada e legitimada como um local que proporcionou a interação social das famílias, crianças e o brincar livre, como era retratada durante o período histórico em que ali viveram os entrevistados? Pelas páginas do jornal é possível perceber que os adultos retratavam a rua como um espaço importante para o brincar da criança, em Brasília. Algumas denúncias de pilotis que eram usados como garagens improvisadas, que não permitiam às crianças um espaço ideal e sossegado para o brincar, ou, ainda, sobre acúmulo de águas poluídas entre as superquadras, que prejudicavam a brincadeira nessas áreas. O brincar comparece nas páginas do jornal, cada vez mais, como uma prática própria da criança e que necessita de local apropriado para ser exercido, para que não prejudique o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Ao mesmo tempo que brincar ao ar livre é reforçado como um motivo para se manter os espaços urbanos em perfeitas condições, a rua também é apontada como um local perigoso para a permanência da criança, mesmo quando esta é um pouco maior, sendo a violência um dos motivos elencados para isso. Todavia, os casos envolvendo problemas com crianças que brincavam nas ruas não se aplicavam às superquadras e, sim, à outras regiões de Brasília. O que é possível perceber, na contraposição da memória sobre o brincar nas décadas de 1960/70 com as notícias do jornal Correio Braziliense, é que havia um entendimento da existência de espaços públicos que poderiam ser destinados às crianças e ao brincar, seguindo o critério de manutenção do mesmo, contudo, em alguns locais, mesmo sendo esperada a presença de brincadeiras infantis, era melhor não deixá-las sozinhas, pois algo perigoso poderia ocorrer. Simultaneamente, os leitores do Correio Braziliense também recebiam notícias de outros países ou estados brasileiros e a questão da importância do brincar versus outras necessidades da criança. Nesses momentos, é possível ler sobre a troca da merenda escolar por sanduíche, em Londres, com a justificativa de que o lanche seria um alimento consumido rapidamente e que isso daria mais tempo para a criança brincar. Ou ainda sobre as obras de restauração da Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, que serviriam “não só para recuperar uma de nossas mais caras tradições, mas também com o objetivo de proporcionar às crianças um local onde possam despreocupadamente passear e brincar” (Correio Braziliense, 24/05/1961, p.04). Nota-se que havia, nas notícias que circulavam em Brasília na década de 1960, um forte indicativo da pertinência das crianças ocuparem os espaços públicos das cidades e da relação dessa ocupação com a prática do brincar, ainda que como uma justificativa da manutenção desses locais pelo governo.

Palavras-chave: Brasília; Crianças; Brincar

CRIANÇAS AFRICANAS NO CONTEXTO ESCRAVISTA DOS OITOCENTOS (1839-1849) NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Cátia Regina Gutman
Doutoranda UFRRJ
catiagut@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Doutorado em Educação, na UFRRJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, são as crianças africanas no contexto escravista dos oitocentos (1839-1849) na cidade do Rio de Janeiro e como a cultura infantil africana tornou possível a existência de uma comunidade de crianças. Qual a importância das culturas infantis africanas trazidas para o contexto escravista do Rio de Janeiro do século XIX? Como os anúncios de fugas de crianças africanas escravizadas do Jornal Diário do Rio de Janeiro, podem ajudar na identificação destas? A “cultura infantil africana” de resistência foi responsável pela articulação dessas crianças para fuga?

O primeiro objetivo é o de verificar o número de crianças africanas escravizadas que desembarcaram no porto do Rio de Janeiro nos oitocentos, relacionando as culturas infantis africanas existentes à época em que foram embarcadas na África;

O segundo objetivo é o de identificar através dos anúncios de crianças africanas escravizadas fugitivas no Jornal Diário do Rio de Janeiro, de 1839 a 1849, no Rio de Janeiro, com o intuito de entender sua mobilidade centro urbano. Mapeando suas moradias, nações, idade e sexo, quantificando e trazendo à tona essas crianças invisibilizadas nas pesquisas historiográficas.

O terceiro de analisar a transmissão e ressignificação das culturas infantis africanas e sua contribuição para o agenciamento e resistência nas fugas das crianças africanas escravizadas, no Rio de Janeiro oitocentista.

Observando as rotinas dessas crianças africanas escravizadas, seus locais de moradia, sua circulação no meio urbanos. CORSARO (2011, p.128) sugere que é importante a participação das crianças nas rotinas culturais, porque é por meio dessa produção coletiva que elas se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. O importante é salientar que essas crianças trouxeram da África, seus costumes, rituais e muitos ainda convivem com adultos africanos escravizados que vieram junto nos tumbeiros e formaram um elo de troca de saberes e de ajuda mútua.

Essa cultura infantil africana, será analisado sob o conceitual afrocêntrico, onde segundo MAZAMA (2009, p.122) baseia-se na certeza de que, nossa identidade é determinada pela nossa história, nossa cultura e principalmente nossa ancestralidade. De acordo com ASANTE (2009, p. 107), o pesquisador afrocentrista, não deve ter pressa em adotar métodos eurocêntricos, que fracassam ao estudar tudo que se refere a fenômenos africanos e não devemos esquecer que as crianças africanas escravizadas, seguem rituais e rotinas culturais baseadas em modelos africanos. Pesquisar as culturas infantis dessas crianças africanas escravizadas, no Rio de Janeiro oitocentista, devem vir acompanhadas de um olhar metodológico fundamentado na Afrocentricidade.

OLIVEIRA (2014, p.7). Estamos “amarrados” ao que foi dito sobre a infância. Mas essas amarras são mais frouxas do que podem parecer à primeira vista. Qualquer documento de natureza textual pode revelar uma quantidade imensurável de informações, que são possíveis de serem acessadas a partir de uma leitura mais atenta, se dermos ouvido aos “silêncios. Neste estudo não objetiva pensar a infância africana escravizada no construto eurocêntrico, mas num projeto afrocêntrico, onde essa criança africana é um sujeito, com elementos culturais africanos. Essa criança africana no contexto escravista buscou através da fuga a liberdade, que segundo ASANTE (2009, p.94) corresponde a agência, que está na capacidade de dispor de

recursos psicológicos e culturais para articular e unir forças com seus pares nesse intuito. Retirar da marginalidade essa criança africana escravizada, que foi retratada por viajantes e como seres boçais.

ASANTE (2009, p.95) afirma que, ao africano tem sido negada a sua presença, a sua imagem, seu significado e suas atividades. A criança africana escravizada está localizada, isso quer dizer, que está fincada num momento histórico. Descobrir sua localização neste estudo é seguir um objetivo básico do afrocentrista, “manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história.” (ASANTE, 2009, p.97)

SILVA (2018, p.37). É importante salientar que nos estudos da historiografia tradicional brasileira consideravam a presença das crianças escravizadas dentro do sistema escravagista como algo menor, algo irrelevante, uma insignificância, um mero detalhe, uma nota de rodapé diante da importância dos jovens e homens adultos prontos para o trabalho escravizado nas lavouras. E também no trabalho dos Centros Urbanos, principalmente como meninos e meninas de ganho, onde a “liberdade” de circulação poderia ampliar essa troca culturas entre elas, assim como vários pesquisadores já relataram sobre os adultos africanos escravizados.

DEL PRIORE (1999, p.15), resgatar esse passado, significa dar voz aos documentos históricos, mas essas vozes são dos adultos que registraram esses documentos, por isso é importante salientar que o pesquisador deve ter uma crítica sobre os escritos e deve ir além, encontrando nos silêncios das crianças escravizadas africanas suas vozes. Os cuidados com o corpo, a alimentação, o brinquedo, as formas de religiosidade, os laços familiares, constituem grandes linhas de pesquisas que atravessariam os diferentes grupos sociais. MATTOSO (1988, p.38), afirma que essas crianças africanas escravizadas, são duplamente mudas e duplamente escravas, pois o adulto também era considerado uma eterna criança para seu senhor, perante a lei.

Por meio da análise de documentação arquivísticas, relatos de viajantes e anúncios de fugas do Jornal O Diário do Rio de Janeiro, referências de estudos sobre a cultura de infância, história da infância e Afrocentricidade.

O uso do site <http://www.slavevoyages.org/voyage/search>, para quantificar as crianças africanas escravizadas, o porto de embarque e desembarque, e o site <https://imagerio.org/#pr/1565/16/-22.90460142541438/-43.19189071655274/all/> para mapear as moradias de acordo com os anúncios de fugas, servirão de instrumentos base para a sistematização e verificação da existência de uma comunidade de crianças africanas no contexto escravista dos oitocentos (1839-1849) na cidade do Rio de Janeiro.

O estudo ainda está em andamento e pretende localizar, no sentido afrocêntrico, a criança africana escravizada na história do Rio de Janeiro escravista dos oitocentos.

Palavras-chave: Criança Africana; Afrocentricidade; Culturas Infantis

Referências Bibliográficas:

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**, São Paulo, v. 4, p. 96-110. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. 398 p.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808 1850**. São Paulo: Companhia das Letras: 2000. 422 páginas

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013

FLORENTINO, Manolo. **Tráfico Atlântico, Mercado Colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil**. c. 1790-c.1830. História: Questões & Debates, Curitiba: Editora UFPR., n. 51, p. 69-119, jul./dez. 2009.

GUTTIERREZ, Horacio. **O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVIII**. R. História: São Paulo, 120, p.59-72. jan/jul. 1989

JUNOD, Henri, **Usos e Costumes dos Bantu**. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2009, 438 p.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre- Livre)**. São Paulo: Revista Brasileira de História v.8 n°16. 37-55 mar.88/88

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **A Criança Escrava na Literatura de Viagens**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, 1979, 57-68

MAZAMA, Ama. **A Afrocentricidade como um novo paradigma**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. 398 p.

REIS, João José, SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista**. Companhia das Letras: São Paulo, 1989, 143 p.

SILVA, Rafael Domingos Oliveira da. **“Negrinhas” e “negrinhos”: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes (Brasil, século XIX)**. Bahia: Revista de História, 5, 1-2 (2013), p. 107-134.

SLENES, Robert W. **"Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil**. Revista USP: São Paulo, 1992, (12), 48-67.

_____. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. 302 p.

**“PARA, AGORA NÃO! OLHA, AÍ NÃO PODE! DESCE, VOCÊ VAI SE MACHUCAR!”
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA INTERDIÇÃO E DO
CONTROLE NA DOCÊNCIA COM BEBÊS**

Nazareth Salutto
Universidade Federal Fluminense (UFF)
nazarethssalutto@gmail.com

Silvia Néli Falcão Barbosa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio)
silvianeli@yahoo.com.br

Resumo: *Como será viver a experiência precoce do controle, da interdição e, de modo consequente, a submissão?* Essas e outras perguntas tangenciam as reflexões do presente artigo, que tem como objetivo pensar sobre a prática do controle e da interdição como marcas da docência *para* e *com* bebês. O estudo faz parte da construção de uma pesquisa que tem como objetivo mapear e compreender concepções sobre *ser bebê* em diferentes contextos. No escopo deste artigo, nos debruçamos na análise de fragmentos construídos em dois campos de pesquisa, situados em contextos coletivos e públicos de educação, com bebês entre quatro meses até 36 meses de idade. A fundamentação teórico-metodológica tem se constituído no diálogo e reflexão com distintos campos disciplinares, tais como Educação, Psicanálise, Pediatria, Antropologia Cultural, compreendo que o debate interdisciplinar permite problematizar, sob diferentes lentes, concepções sobre o bebê, seu (não) lugar e papel na construção de agendas que o tomem como *pessoa* (MATTOS, 2018), na estrutura e debate social mais amplo e alargado, e não apenas privado ou doméstico. No entrecruzar dessas lentes, buscamos tecer problematizações em torno da docência *para* e *com* os bebês. Sob o argumento de que a creche é lugar *de ensinar* práticas consideradas socialmente relevantes (aprender a sentar em roda; a aguardar sua vez para comer, tomar banho, dormir, beber água, entre outros; a comportar-se segundo regras de comportamento pré-estabelecidas e esperadas), observa-se que a docência muitas vezes se constitui e é atravessada mais pela perspectiva do produto – expectativa externa aguardada pelo adulto – e menos do processo – que envolve incluir na proposição de práticas o mapeamento dos movimentos, ações, gestos dos bebês que intentam produzir sentido em torno de sua experiência de existir no mundo (compreendendo que, do ponto de vista subjetivo, o bebê transita por sensações que lhe permitem entender, temporária, mas de modo fundante, que o mundo é construído por ele próprio, (WINNICOTT, 2011)). Costurando os fragmentos com o referencial teórico-metodológico da pesquisa, discute-se sobre a relevância de se problematizar e propor parâmetros para a docência com bebês que considerem especificidades e singularidades de seus modos de ser e mover-se para e no encontro com o mundo (o que ele próprio cria e o que lhe é dado a conhecer), a partir dos seguintes eixos: (i) *solidariedade, semelhança, respeito* que tornam possível aproximar o olhar do adulto para o bebê no sentido de reconhecer a humanidade de ambos; (ii) *ser* e *fazer* como ações dialógicas e dialéticas na constituição de si e de sua ação no mundo; (iii) docência *para* e *com* bebês orientada por princípios e não por tarefas. Os eixos buscam confrontar e tensionar a perspectiva *controle-interdição-submissão* como marcas e consequência de uma docência que, para conceber-se como eficaz e produtiva, renega a potência inventiva, autoral, atravessada pela atualidade da realidade de ser bebê que pode reorientar sentidos, concepções e práticas. E, por que se faz necessário reorientar sentidos? Porque, em alguma medida, a observação do campo revela faces de um produtivismo que se norteia por concepções lineares de desenvolvimento e de aprendizagem, fazendo do cotidiano institucional com os bebês uma verdadeira jornada de superação, no

qual o *ainda não faz, ainda não consegue* apontam para a impotência, sustentados por discursos e práticas que invocam a imobilidade, a docilidade corporal, a submissão. Logo, diante dos gestos e movimentos autorais dos corpos que, interessados, buscam deslocamento e amplitude, os bebês são muitas vezes confrontados com discursos limitadores, que ensinam sobre a obediência, o não lugar de si. Palavras de ordem que interditam e apontam para a não construção da confiança – “*Para, agora não! Olha, aí não pode! Desce, você vai se machucar!*” – emergem como traços daquilo que informam aos bebês um *não lugar* para o exercício de sua criatividade, autoria, conhecimento e apropriação de si. A pressa para que os bebês assimilem comportamentos externos à sua compreensão e entendimento vão dando o tom das orientações cotidianas, da organização da rotina numa lógica em que *fazer* não se constitui a partir de uma indagação genuína, singular, pertencente a cada bebê, mas de uma lógica que toma a produção do cotidiano como mais uma *tarefa a cumprir*. O controle, desse modo, é tomado como estratégia que visa manter a obediência corporal, gestual, expressiva dos bebês como conquista docente – *domínio de turma, de grupo* –, atravessado pela interdição, que interrompe a ação criadora ou a sua possibilidade de *elaboração, realização, finalização* ou *continuidade*. Como consequência, observa-se com preocupação a postura submissa ou dócil que, muitas vezes, é a resposta dos bebês às orientações e discursos endereçados a eles. Para Tim Ingold (2015), “é da essência da vida que ela não comece aqui ou termine ali, ou conecte um ponto de origem a uma destinação final, mas, sim que ela continue, encontrando um caminho através da miríade de coisas que formam, persistem e irrompem em seu percurso. A *vida*, em suma, é um movimento de abertura, não de encerramento [...]” (p.28. Destaques nossos). De que modo os bebês podem ir em direção ao mundo, e experimentar movimentos de abertura, próprios à vida humana, se estão imersos em contextos discursivos e práticos de controle e interdição? Tomando Donald Wood Winnicott como interlocutor nessas reflexões, compreende-se que, na esfera psíquica e subjetiva, a submissão diz respeito à renúncia de algo essencialmente próprio e singular que pertence a cada pessoa como movimento único e irrepetível, porque irrompe de indagações que somente o bebê, do seu lugar e ponto de vista, pode experimentar. Nesse sentido, a submissão pode significar o silenciamento, o apagamento de si, o aniquilamento silencioso do próprio desejo, o que é o contrário da criatividade gerada no gesto espontâneo: “por viver ‘criativamente’ não estou querendo dizer que alguém tenha que ficar sendo aniquilado ou morto o tempo todo, seja por submissão, seja por reagir àquilo que o mundo impinge. Estou me referindo ao fato de alguém ver tudo como se fosse a primeira vez [...]” (WINNICOTT, 2011, p. 25). Parece-nos que, *vida, movimento, abertura, criatividade, olhar inaugural*, opõem-se de modo radical a discursos controladores que interditam, aniquilam desejo e gesto espontâneo, forjando o terreno onde a submissão torna-se o lugar onde os bebês se ajustam e se conformam para (co) responder, pertencer (se é que se pode considerar tal comportamento como pertencimento) e caber num espaço que lhe é dado estar e ocupar. Desse modo, as reflexões tentam entender a lógica por trás do controle e ocupa-se da questão anteriormente formulada: *Como será viver a experiência precoce do controle, da interdição e, de modo consequente, a submissão?* Se, como sociedade devemos nos responsabilizar pelas novas gerações, que projeto de pessoa é forjado mediante a experiência do controle, da interdição, da submissão?

Palavras-chave: Bebês e Infância; Docência; Controle e Interdição

A INFÂNCIA NOS HOSPITAIS: A HISTÓRIA DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR NO BRASIL E NO MUNDO

Tyara Carvalho de Oliveira
PPGEDUC UFRRJ
tyaramestrado@gmail.com

Resumo: Esse artigo pretende oferecer subsídios históricos que possam contribuir para uma melhor compreensão sobre o atendimento pedagógico educacional no ambiente hospitalar, denominado pelo Ministério da Educação (MEC) como: Classe Hospitalar. O objetivo desse estudo bibliográfico é a recuperação histórica do atendimento pedagógico educacional hospitalar e ampliar a reflexão sobre a sua importância dentro do contexto educacional para as crianças e/ou adolescentes internados. Esse estudo trata-se de uma pesquisa classificada segundo Mancini e Sampaio (2006) como uma revisão bibliográfica por realizar uma análise e síntese de informações disponibilizadas por pesquisas relevantes sobre o tema. Pesquisas relatam que a partir da segunda metade do século XX, observou-se em que países como Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá, os orfanatos, asilos e instituições para crianças violavam aspectos básicos do desenvolvimento emocional destas e podiam levá-las a condições psiquiátricas bastante sérias acarretando sequelas na vida adulta. Porém, no Brasil, no início do século XX, segundo Barros (2011) quando mal se diferenciava as doenças da miséria (como lepra, tuberculose e sífilis) da insanidade mental ocorreu como uma atitude de vanguarda, distinguir, dentro do manicômio, o asilamento de crianças. É relevante o resgate histórico do Pavilhão Escola Bourneville para esse estudo, que somam memórias à cronologia da escolarização nos hospitais do Brasil. O Pavilhão-Escola Bourneville para crianças anormais, do Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro fundado em 1902 e extinto em 1942. No Brasil do início do século XX, era uma prática comum, a internação de crianças nos manicômios. Em parte por razões de ordem econômica, dado que a internação livrava os pais da responsabilidade de cuidar-las ou por razões profiláticas da ordem da saúde pública no qual a deficiência mental e anormalidades assemelhadas, ou equivocadamente interpretadas, eram motivo para internação hospitalar. A origem da possível classe hospitalar no Brasil estar vinculada ao mesmo tempo com a origem do ensino especial do nosso país, os asilos para alienados ajudam a compreender o pertencimento ao qual a escolarização em hospitais se enquadrou quando finalmente se fez regulamentada como uma modalidade de ensino. Segundo Vasconcelos (2005) a classe hospitalar teve seu início na França, em 1935. Henri Sellier foi prefeito da cidade francesa Suresnes, próxima a Paris, , seu governo foi marcado por priorizar a proteção a saúde desde a infância. Segundo Silva (2014) para consolidar essa característica, ele inaugurou lugares e meios de educação inovadores para a época. Um deles foi a inauguração da sua primeira escola para crianças inadaptadas em 1935. Depois da Segunda Guerra Mundial, muitas crianças foram feridas e/ou ficaram mutiladas permanecendo por um longo período nos hospitais. Seu exemplo foi seguido por outros países europeus, como a Alemanha, em toda a França e inclusive adotados nos Estados Unidos para o atendimento de crianças com tuberculose. A primeira classe hospitalar no Brasil foi segundo Ramos (2007) foi a do Hospital Municipal Jesus, localizado na cidade do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades no dia 14 de agosto de 1950, através da portaria nº 634 do antigo Estado da Guanabara, atendendo aos pedidos do Diretor do Hospital na época, David Pillar. Nesse ano o hospital possuía em torno de 200 leitos e uma média de 80 crianças internadas. A primeira professora dessa classe hospitalar foi Lecy Rittmeyer. Procurava-se saber da criança o que ela estava aprendendo ou o que já sabia e preparava a aula de modo a dar continuidade ao seu aprendizado. De acordo com Ferreira (2017) os principais objetivos da escola hospitalar são: lutar contra a inatividade da criança hospitalizada; o foco do trabalho e

no pedagógico não somente na sua doença; combater o sentimento da enfermidade; combater o sentimento de incapacidade através de uma prática pedagógica focada no êxito da criança; realizar um plano de trabalho que permita que a criança hospitalizada consiga seguir o ritmo das aulas e se possível manter o contato com os colegas da escola. As atividades pedagógicas ocorrem no turno da tarde na sua maioria, na parte da manhã são realizadas as visitas médicas de rotina. A aprendizagem é individualizada no qual os professores elaboram fichas/relatórios para cada criança, com o objetivo é de avaliar o nível de escolaridade se encontra o aluno. No caso de internações longas, ocorre a troca de informações entre o professor hospitalar e a escola de origem onde o aluno está matriculado. A escola informa o currículo trabalhado, as dificuldades específicas de cada aluno, o nível da criança durante o processo educacional e outras informações relevantes. Quando a criança tem alta hospitalar e enviado para a escola de origem as atividades realizadas durante o tempo de internação com os resultados obtidos e as informações importantes feitas pelo professor. As atividades começam com uma visita do professor pelas enfermarias para fazer a sondagem geral de quem vai participar das aulas. O professor acompanha cada aluno para sanar as dúvidas de cada um. Se a criança não estiver se sentindo bem a aula é interrompida; sempre levando em conta que as atividades devem ser um elemento positivo e não negativo e perturbador na vida da criança. Sobre a validade do atendimento de classe hospitalar afirma-se que os métodos, técnicas e estratégias pedagógico-educacionais utilizados não só são benéficos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças como repercutiam na diminuição do tempo de internação hospitalar (Fonseca, 1996; Fonseca e Ceccim, 1999). Deve-se considerar que o aluno da classe hospitalar não é um doente agonizante. É uma criança ou adolescente numa etapa única e intensa do desenvolvimento psíquico e cognitivo, capaz de responder quando se sente enfraquecido e também de dizer quando necessita de maior estímulo e novas convocações ao desejo de saber, de aprender, de recuperar-se e de curar-se (Fonseca, 1999). Qualquer internação breve ou longa introduz nas vivências infantil o registro de afastamento ou exclusão do direito à vida. Não se pode desconsiderar que o ser humano aprende a todo o momento. Até mesmo uma curta permanência, de poucos dias ou poucas horas no ambiente de classe hospitalar podem ser bastante relevante para o processo de desenvolvimento e o processo da aprendizagem. Dispor de atendimento de classe hospitalar mesmo que por um mínimo de horas, o que talvez pareça não significar muito para uma criança de escola regular, tem grande importância para uma criança hospitalizada. Ela pode operar com suas expectativas e dúvidas, produzir conceitos e produtos subjetivos de forma positiva, tanto para a vida escolar como para a vida pessoal, desvinculando-se, mesmo que momentaneamente, do conteúdo penoso ou de dano psíquico que a doença ou a hospitalização podem provocar.

Palavras-chave: Classe Hospitalar; Educação Especial; Infância Hospitalizada

IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA DOCENTE: QUE PROFESSORES ESTÃO SENDO FORMADOS?

Beatriz Teles Fernandes
Professora do Ensino Fundamental I do
Instituto Nossa Senhora da Piedade
beatriztefer@gmail.com

Prof^a Dr^a Karla da Costa Seabra
UERJ
seabrakc@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho é parte integrante da monografia de graduação da primeira autora, tendo a segunda autora como orientadora. Buscou trazer à reflexão se os currículos propostos nos cursos de pedagogia contribuem de forma significativa para a prática docente.

Para melhor compreensão, buscou-se entender o papel histórico e social da profissão e, partindo deste princípio, coloca-se que o ânimo do professorado e o reconhecimento que este possui na sociedade contemporânea é histórico— era comum o atraso de pagamentos e que esta fosse uma carreira secundária - e deve ser considerado como fator de influência para a imagem docente que se tem, visto que são questões que costumam ocorrer até os dias atuais.

Foi necessário, portanto, buscar entendimento do que seria a docência para documentos legais, tais como as Diretrizes Nacionais Curriculares, redigido com o intuito de melhorar a Educação Básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio, de acordo com a LDB 9.394/96) e de fixar os critérios a serem seguidos pelas licenciaturas nas universidades brasileiras, obrigatoriamente a partir do ano de 2006.

Atualmente, para ser professor, é necessário que sejam cumpridos alguns requisitos. O curso de pedagogia é um deles. Este apresenta-se como uma das principais graduações procuradas no Brasil. A fim de entender a importância deste curso, analisou-se seus objetivos – que não está limitado em apenas habilitar o professor da educação infantil e do ensino fundamental I para a docência, mas formar também gestores, por exemplo.

A partir desta informação, coloca-se em discussão se o que é transmitido durante o curso aos discentes é dado de forma satisfatória para que realizem uma prática com qualidade e, se aquilo que está no Projeto Político Pedagógico da graduação das universidades, é amplamente cumprido. Com isto, busca-se analisar de forma profunda o que, na teoria, o curso pretende.

Para auxiliar a reflexão sobre a formação dada aos futuros docentes, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das principais Universidades da cidade do Rio de Janeiro, de acordo com a Folha de São Paulo (2016). Estas instituições, de acordo com o ranking, são: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (campus Maracanã), UNIRIO, Universidade Estácio de Sá e Pontifícia Universidade Católica/RJ.

Na análise dos PPPs, observou-se o histórico do curso, a atual estrutura e funcionamento da graduação. Ao observar as disciplinas oferecidas e a formação do curso de Pedagogia dentro das instituições citadas, percebe-se que todas visam formar um profissional capacitado, que seja instigado a ser pesquisador e estar sempre em atualização com a evolução da sociedade. Considera-se também que todas elas buscam formar pedagogos não só habilitados para âmbito escolar, mas para outros em que o papel do mesmo se faz extremamente necessário.

Após a análise de cada projeto, foi realizada uma entrevista com graduadas destas instituições que atuam como professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O objetivo da entrevista foi investigar como o conhecimento adquirido no nível superior implica em sua prática pedagógica.

Doze professores das Faculdades de Educação das instituições mencionadas anteriormente (UFRJ, UERJ, UNIRIO, Estácio de Sá e Pontifícia Universidade Católica) participaram da pesquisa por intermédio de um formulário online do Google.

As perguntas centraram-se na motivação inicial para ingressar na pedagogia, a relação entre teoria e prática, se acreditava que a graduação é suficiente para a prática pedagógica, a opinião sobre o que os estágios obrigatórios agregaram na formação, se os conteúdos ministrados foram efetivamente úteis na prática e, por fim, se os participantes se sentem satisfeitos na carreira.

Em relação a escolha da profissão, apenas dois dos entrevistados não falaram de “amor a profissão”. Os outros motivos citados são: fácil acesso ao mercado de trabalho, influência familiar e nota de corte baixa em período de vestibular.

Sobre teoria e prática, foram dadas respostas distintas. Alguns professores disseram que a relação feita era quase nula e outros que pontuaram que a prática é uma forma de lapidação do bruto, que é a teoria em questão.

Já na pergunta sobre a suficiência dos conteúdos dados na graduação, a maioria dos participantes levantaram que não é suficiente e que os graduados não saem preparados para atuar no mercado de trabalho. Mas também encontramos respostas como: “a formação em pedagogia jamais vai contemplar todas as demandas em sala de aula, mas cabe cada docente ser um professor pesquisador. Acredito que este é o diferencial para que esta prática seja suficiente.”

Quanto aos estágios, todos os participantes concordaram sobre a importância para o aprendizado, um deles, inclusive, pontuou que foi algo marcante e essencial para sua carreira. Sobre os conteúdos, foi dito que os atuantes da educação infantil não possuem tanta dificuldade, pois a maior parte da graduação é voltada para este nível de escolaridade.

Ao observarmos as respostas coletadas, percebemos algo em comum entre os entrevistados: todos os participantes demonstram estar satisfeitos com a profissão escolhida por eles.

A análise das respostas das docentes envolvidas nas pesquisas nos leva a acreditar que a Formação de Professores exige atualização e reformulações para seu melhor aproveitamento. Observa-se, por fim, que não há formação inicial suficiente, já que os professores lidam com diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (CUNHA, 2007).

Cabe pensar que nenhuma formação basta e que o docente tem em sua veia o “ser pesquisador”, faz parte de sua profissão que assim seja (FREIRE, 1993). Em suma, ainda que a formação inicial dos professores brasileiros tenha este requerimento de uma reformulação e atualização, reafirma-se que o aprendizado docente deve ser permanente, como afirma Ciclini e Figueiredo (2016).

Reitera-se que esta pesquisa é uma leitura superficial e inicial pelo número de entrevistados, mas que dá indícios para pensar em outras questões referentes à formação inicial e continuada, abrindo possibilidades para ampliar este trabalho futuramente.

Observa-se, concluindo, que a formação inicial tem grande impacto na prática docente e que a Pedagogia é uma área extensa, que abrange outras áreas que não só a docência, logo, não há como ser suficiente, até porque, a formação de um educador deve ser contínua.

Palavras-chave: Formação Inicial; Curso de Pedagogia; Formação de Professores

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **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.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

FREIRE, Paulo (1995). **Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Cortez.

Projeto Político Pedagógico – Universidade Federal do Rio de Janeiro

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, 2007. Disponível em http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf>. Acesso em 12Mar2018.

CICLINI, G. A.; FIGUEIREDO Arthane M. Sobre as professoras dos primeiros anos e suas práticas: influências da formação. **Revista Educar**, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200293>. Acesso em 12Mar2018

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ARTE DE PERTENCER E ATUAR

Amanda da S. Lopes
EMEI Jardim Monte Belo
amanda_unesp@yahoo.com.br

José Roberto Marques da Silva
EMEI Jardim Monte Belo
zeromar@gmail.com

Maria Aparecida P. dos Anjos
EMEI Jardim Monte Belo
emeijmbelo@prefeitura.sp.gov.br

Resumo: Introdução: Este resumo apresenta pesquisa de caráter teórico-prático do Projeto Político Pedagógico da EMEI Jardim Monte Belo. A Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Monte Belo é situada no bairro Monte Belo, pertencente ao Distrito do Anhanguera, Zona Oeste da Cidade de São Paulo. O bairro foi construído no final da década de 90, com a participação de movimentos sociais em prol de moradia digna para população. A EMEI Jardim Monte Belo foi inaugurada em 2001 e, assim como o bairro, também foi obra de uma construção social e política para valorização da infância e da educação da comunidade. Para nós, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de muita importância para constituição e consolidação da escola democrática e participativa, como uma política de direito, em que se valoriza a infância, a criança e a comunidade, como pessoas competentes e com direito a participação social. Os estudos que embasam este Projeto Político Pedagógico estão apoiados na perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica (Bock 2011, Vigotski 1996), que parte da concepção de que a constituição humana é uma construção social e histórica. Também nos apoiamos nos estudos críticos da Sociologia da Infância (Rosemberg 1976, Qvortrup 2010, Corsaro 2011), que possibilita a compreensão da infância como um tempo da vida humana e uma construção social, histórica e cultural; da criança como ator social e sujeito de direitos; em que a infância deve ser analisada a partir das questões de classe, de regionalidade, etárias, de gênero, de cor/raça e etnia. Consideramos que o Projeto Político Pedagógico é um documento norteador construído coletivamente, em que pensamos que só o trabalho conjunto (co-laboração) e realizado em parceria (co-operado) poderá propiciar avanços reais para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo, sejam as crianças, as famílias ou as (os) educadoras(es) da unidade. As ações de constituição do Projeto Político Pedagógico são um processo intenso, democrático e que deve ser tratado como um processo de construção coletiva e emergente para a indução de políticas públicas que referenciem a educação de qualidade e que valorizem a infância como um tempo da vida humana. Nossas vivências de 2006 a 2015 deixaram claro para a nossa equipe a existência emergente de ações norteadoras de todos os fazeres da unidade que se expressavam na construção progressiva da gestão democrática e participativa.

Objetivos: O trabalho de participação foi construído coletivamente a partir de 2006, assim este presente trabalho tem como principal objetivo apresentar como a gestão participativa foi sendo concretizada, bem como os principais canais de participação.

Metodologia: Como canais de escuta e ações coletivas, temos o Conselho de Crianças, o Conselho de Escola e a Associação Pais e Mestres; reuniões por segmentos dos profissionais de Educação e processos de Formação Profissional.

Resultados e discussões: Esse trabalho coletivo vem delineando princípios comuns de ação, que podem ser expressos em nove pilares fundamentais e interligados, que são frutos de

experiências anteriores e reflexões dos diferentes segmentos, e assim se configuram no Projeto Político Pedagógico: 1º- uma proposta pedagógica que reconheça a criança como ator social e sujeito de direitos; que não deve ser analisada isoladamente das questões de classe, etárias, de regionalidade, gênero, cor/raça e etnia. 2º- ações cuja centralidade esteja sempre na participação social das crianças; 3º- os agrupamentos serão de idades mistas, não havendo mais segregação etária; 4º- uma proposta pedagógica que contemple a especificidade da criança de 3, 4 e 5 anos de idade, e as maneiras próprias de aprender da criança; 5º- O atendimento da criança em 6 horas é efetivado considerando suas diferentes necessidades, contemplando as múltiplas possibilidades de aprendizagem e expressão dessa criança; 6º- o desenvolvimento e a aprendizagem sendo compreendidos dentro de uma cultura específica, social e historicamente contextualizada, da qual não pode desvincular-se; 7º- o atendimento com vistas na diversidade; 8º- a participação e o diálogo são compreendidos como fundamento de todas as relações internas da escola e desta com a comunidade; 9º- as decisões são sempre discutidas pelas formas de comunicação: Conselho de Crianças, Conselho de escola, Associação de Pais e Mestres, Reuniões por Segmentos e processos de formação profissional e da comunidade.

Conclusões: Depois de estudar e constituir as diversas formas de atuação e de participação coletiva, compreendemos nesse processo que o Projeto Político Pedagógico da EMEI Jardim Monte Belo é um instrumento de grande importância para a participação social das crianças, comunidade escolar e local. Sendo uma ferramenta social de grande importância para alterar a lógica adultocêntrica que tem sido historicamente hegemônica para a consolidação de políticas públicas para Educação Infantil. Nesse processo também fomos notando o quanto a gestão democrática e participativa nos ensina a afinar as formas de observar, discutir, ponderar, propor e acompanhar o trabalho desenvolvido, sabendo que as crianças alteram as formas de pensar e fazer. As relações, a escuta e a participação das crianças, das famílias, das educadoras, da gestão da unidade e, em certa medida, de toda a comunidade do entorno da escola nos trazem o sentimento de pertencer, considerando nesse processo que as crianças fazem cotidianamente escolhas, as(os) educadoras(es) afinam o olhar para a participação, a observação poética e a mediação, constituindo as bases para que as crianças tenham tempo para participar, falar, construir pensamentos, interagir, relacionar, estabelecer conexões, criar e aprender cultura. A busca de ações práticas cotidianas e os conhecimentos científicos nos possibilitaram a quebra do paradigma hegemônico, que reconhece as crianças como sendo únicas, ou seja, como se todas as crianças fossem iguais, bem como se todas as crianças tivessem a mesma história, que explicasse e justificasse enquadrá-las em uma única forma de estar no mundo. Ao longo desse processo fomos compreendendo a importância da participação coletiva, de discutir a diversidade dos corpos e de mexer com as estruturas escolares. Compreendendo os movimentos democráticos, incluindo as diferentes tarefas para a construção de uma escola empenhada na conquista constante e progressiva da qualidade do atendimento às crianças e comunidade. Estamos em busca de um fazer pedagógico que influencie transformações sociais, culturais e econômicas, em que os fazeres demandem a constituição da criticidade, tanto com as crianças, quanto com a comunidade e profissionais que trabalhem nesse processo.

Palavras-chave: Infâncias, gestão democrática e participação social.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, Ana, M., B, Psicologia e o compromisso social. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, Fev 2004, no.1, p.0-0. ISSN1870-350X.Disponível http://www.psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.html> Acessado em: 28 de set. 2014.

_____. A perspectiva Sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26 – 43, abr. 2004b.

_____; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)** • Volume 11, Nº 1 Janeiro/Junho 2007, pg.63-76.

_____. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica,. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, O. (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva critica em psicologia**. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, O. (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CABRAL K. S., OLIVEIRA, S. F. **Projeto Alegrias de quintal – Autonomia, Alegria e Conhecimento**. Prêmio Paulo Freire 2016, São Paulo.

CHARLOT, B. **Mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W, A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G. F. **Sociologia da infância**. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
KUHLMANN JR. M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte,1978.

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

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121 – 1136, out./dez, 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan – abr. 2011.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Brasil, vol. 20, núm. 41, janeiro-abril, 2014, pp. 23-42.

_____. A infância enquanto categoria estrutural, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed.

_____. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. (ORG.) **Bambini**: a abordagem italiana à educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSEMBERG, F. Análise, observações e anotações, 2014 (não publicado).

_____. Educação para quem? A criança, o adulto e a psicologia. **Ciência e Cultura**, Campinas, n. 28, v. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (ORG.) **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Temas em destaque. Estudos sociais sobre a infância e direitos da criança, **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 689-691, set/dez 2010

_____. MARIANO, C,. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesquisa**. Dez 2010, vol.40, nº.141, p.693-728. ISSN 0100-1574.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana**, 2015.

_____. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo, SME/DOT, 2015.

SILVA, M. L. **Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.103-117.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1927), 1996.

_____. **Obras escogidas** (v. 4). Madrid: Visor, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

“EEI: ONDE A UFRJ COMEÇA” A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE

Isabela Pereira Lopes
EEI-UFRJ
isabelaufRJ@gmail.com

Figura 1: Cartaz Praça do Conhecimento 2015



Fonte: Jornal SINTUFRJ

Resumo: Em geral, quando se pensa na palavra universidade relaciona-se com o mundo adulto e não com as crianças. Neste trabalho nos propomos a apresentarmos a infância na universidade, através da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Resolvemos alavancar nossas reflexões, a partir da imagem do ano de 2015 (figura 1), quando adultos e crianças da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) confeccionaram cartaz que foi emblemático para as lutas vivenciadas em décadas de sua existência na universidade.

O cartaz fez parte de evento organizado por diferentes segmentos em greve na instituição, que ficou conhecido como “Praça do Conhecimento” e levou para a Cinelândia, no Centro do Rio de Janeiro, a pauta de reivindicação da greve, em julho de 2015.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar parte da tese (LOPES, 2019) onde foram analisadas as concepções de infância da UFRJ, diante de suas crianças que fazem parte de sua escola.

A pesquisa analisou os documentos que emergem da EEI-UFRJ na universidade, buscando rastros da infância, tendo como marco inicial a Resolução Nº 1, que fixou normas de funcionamento para as unidades federais de Educação Infantil, universitárias e/ou de autarquias, em 10 de Março de 2011.

As normas desta resolução foram elaboradas a partir de consulta feita pela Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEEI)²⁴ ao Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁵ no sentido de esclarecer e orientar “quanto à

²⁴ A ANUUFEEI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente (LOPES, 2014).

²⁵ Órgão que tem atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento ao Ministro de Educação, conforme estabelecido na Lei nº 9131/1995 (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em 27/09/2016).

regulamentação de normas de funcionamento dessas unidades de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p.3).

O texto da Resolução nº 1/2011 traz dez artigos, dos quais alguns merecem maior destaque, pois representam mudanças significativas para as unidades. São eles os itens I, II e IV do artigo 1º. O item I determina que se deva “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”; no item II “as unidades devem realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra²⁶”; item IV “garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos”. Há, ainda, o artigo 8º que afirma caber às universidades “assegurar recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento”.

A pesquisa foi documental e utilizou a análise de conteúdo para organizar e analisar todos os documentos levantados. O referencial teórico-analítico privilegiou os Estudos da Infância, com ênfase na Sociologia da Infância para pensar uma infância polifônica.

Na tese realizamos reflexão do percurso realizado na pesquisa. Posteriormente mergulhamos na infância, para entender as concepções atribuídas às crianças ao longo dos tempos, até chegar ao entendimento da infância como importante geração, produtora de cultura e significados. Essas reflexões demonstraram como a negatividade na definição da infância a limita de ser plenamente criança cidadã.

Para compreender essa criança em contexto universitário, foi preciso nos aproximar ainda, do papel da universidade na contemporaneidade, num diálogo com Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui e João dos Reis Silva Júnior e com conceitos para compreender as crises na universidade e a aceitação de saberes marginalizados, como os da infância.

Foi preciso entender conceitos tais como: as Epistemologias do Sul, a Ecologia de Saberes e o Pensamento Abissal, que nos apontam caminhos possíveis para uma contraproposta universitária, incluindo esses saberes da infância como pluriversitários.

Sentimos necessidade ainda de contextualizar o papel da escola na contemporaneidade, já que estamos pensando essa infância a partir da EEI-UFRJ. A escola é, portanto, uma importante instituição para analisar a concepção de infância. Contextualizamos no estudo, a educação básica na UFRJ, através das unidades que a compõem: Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ) e Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ). Concluímos que precisamos “fazer escola”²⁷, invertendo a lógica do sério e do instituído, rompendo com as instituições que temos, para transformar ela num “entre-lugar” onde diferentes gerações dialogam.

A EEI-UFRJ surge num território de tensões e na contramão de leis democratizantes no campo da educação, sendo inaugurada em 24 de junho de 1981, com o nome inicial de Creche Universitária. Desde a sua fundação, a unidade está localizada no prédio anexo ao Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), na Ilha do Fundão. A responsável por sua criação, foi a médica pediátrica Dalva Coutinho Sayeg, que teve sua trajetória profissional debruçada sobre a medicina no serviço público, a formação de novos médicos e, principalmente a atenção à criança pequena. Enquanto Dalva esteve à frente da direção do IPPMG, criou o Programa Materno-Infantil, com recursos do Ministério da Saúde. Esse projeto incluía a Creche Universitária da UFRJ, atual EEI-UFRJ. Segundo os registros documentais, Dalva foi diretora da creche, nos dois primeiros anos.

Toda reflexão feita até aqui, preparou terreno para fazer uma análise profunda aos documentos localizados, procurando por rastros onde a criança enuncia, num olhar plural. Localizamos 244 documentos, que estão disponibilizados na internet ou que foram compartilhados por correio eletrônico para a comunidade escolar da EEI. Os documentos

²⁷ Sobre este termo, recomendamos a leitura de Simón Rodríguez.

levantados foram organizados em dois grandes blocos (“da instituição” e “dos movimentos sociais”) que demonstram os limites e tensões dos diferentes lugares que anunciam a infância. Esses documentos nos sinalizaram para seis grandes cenários onde a criança enuncia (“da EEI”, “das pessoas”, “da UFRJ”, “do tripé”, “dos desafios” e “da infância na universidade”). A análise dos cenários, no cruzamento dos dados levantados, aponta para um apagamento da infância nos documentos encontrados, onde a UFRJ tem se constituído como um conjunto tensionário de forças anunciativas, que confrontam diferentes gerações.

Palavras-chave: Infância na Universidade; Unidade Universitária de Educação Infantil; Creche Universitária

PROJETO “ERA UMA VEZ... NA MINHA CASA”

Cecília de Barros Bahia Travassos
Creche Municipal Dina Sfat
cicabahia@gmail.com

Resumo: Nosso objetivo, enquanto instituição de ensino voltada à educação de bebês, é propiciar e garantir a ludicidade, através de elementos artísticos presentes nas relações e ações educacionais, tanto na dimensão do cuidar quanto do educar. Desse modo, o processo educacional ocorre de forma prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos que com ela convivem, considerando educação e cuidado como aspecto de uma mesma realidade e superando o antigo conceito de que creche existe para cuidar e a pré-escola para ensinar. Visamos ainda, garantir o contato com as diferentes manifestações culturais e artísticas, ampliando as possibilidades criativas e despertando emoções nos bebês.

A busca por uma parceria constante com a família é fundamental e indispensável na construção de uma creche de qualidade, que favoreça o pleno desenvolvimento dos bebês nas mais diferentes linguagens. Consideramos os conhecimentos e valores nos quais eles estão imersos, ampliando e mediando a construção da autonomia e da criatividade, através de situações lúdicas, utilizando as brincadeiras e brinquedos como forma de comunicação com elas, uma vez que sabemos que essa é a maneira pela qual a criança se expressa e expõe seus desejos.

Por acreditar que momentos de alegria e interação ficam guardados na lembrança desde a mais tenra idade e que a arte de contar histórias facilita esses momentos e estabelece elos afetivos que ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos bebês, a Creche Municipal Dina Sfat desenvolve, desde 2010, o projeto “Era uma vez... Na minha casa” que tem seu pilar fundamentado na literatura infantil. Este projeto consiste em toda sexta-feira a criança levar para casa um livro de história para que ela leia, manuseie e se divirta junto aos seus pais, irmãos e familiares. O livro vai para casa numa sacolinha, desenvolvida especialmente para o projeto, o que confere importância, ainda maior para a criança, pois a professora a entrega à criança, fazendo ela acreditar que é responsável pela guarda do livro e que está levando para casa um tesouro. Quando demos início a esse projeto sabíamos das dificuldades de alguns pais com a leitura, sabíamos que alguns livros poderiam voltar destruídos e, ainda, que alguns livros nem retornariam; porém nosso objetivo era justamente, fomentar nas crianças e em seus familiares a curiosidade pelo “Reino encantado do Faz de Conta”. Isso não seria possível se não houvesse a aproximação deles com os livros de história. Sem o manuseio dos livros de história, não seria possível contar e recontar histórias, nem tampouco mergulhar no universo do mundo do Faz de Conta, tão importante para a vida. Para que os pais entendessem como aconteceria o projeto, os convidamos a participar de uma roda de conversa, onde depois de contarmos histórias, deixá-los bastante à vontade e fazê-los retomar lembranças de suas próprias infâncias, mostramos não ser necessário saber ler, mas que, principalmente, era preciso deixar a imaginação fluir, folheando os livros junto com seus filhos e que eles próprios também os ajudariam nessa leitura. Isso os deixou bastante confortáveis e confiáveis, o que fez do projeto um enorme sucesso. Com isso seguimos a autora Abramovich (1997, p16) que diz: *Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.*

A leitura coloca os bebês em contato com outras dimensões das linguagens. Esse contato é importante para o seu desenvolvimento e para despertar o gosto pelos livros, o interesse pela leitura, uma vez que este encontro os aproxima do universo imagético, onde ela cria e se realiza.

“A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados.” (CARVALHO, 1989, p.21)

A literatura infantil leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos. A criança que ouve histórias, manuseia um livro, estabelece uma relação direta com a linguagem escrita, mesmo que ele não saiba ler. A literatura é uma arte e deveria estar presente na vida das crianças antes mesmo que elas tivessem acesso à escola, sem amarras e algemas, mas sim pelo simples prazer, pelo encantamento, pois quando a criança se envolve na escuta, ela inicia o seu caminho como leitor, fazendo descobertas e desbravando um mundo com infinitas possibilidades.

“Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com o livro tende a ser um adulto leitor.” (ARCE e MARTINS, 2007, p.163).

As narrativas feitas com a real entrega amorosa que o momento exige, aproxima, envolve, cativa de tal forma, que esse movimento acaba se tornando um hábito, mas não um hábito sentenciado por uma rotina e sim pelo prazer do encantamento. Onde o diálogo, a escuta e a fantasia caminham permeando o universo imaginário e afetivo capazes de encantar as lembranças das crianças.

Ao longo dos últimos oito anos fomos colecionando experiências positivas como resultado desse projeto. Pudemos perceber a euforia dos pais, cada vez mais presente à aproximação do final de semana, pois eles sabiam que teriam oportunidade de ler e manusear livros de histórias juntos a seus filhos, momento esse rico de imaginação, boas vivências e, porque não dizer, transformadores. Observamos também o interesse de alguns pais em voltar a estudar, para que pudessem acompanhar a vida escolar de seus filhos, que estava só iniciando. Também tivemos relatos de pais, dizendo que os irmãozinhos maiores se mostravam mais interessados na leitura, uma vez que queriam ler para os mais novos, entre tantas outras experiências relatadas.

Esse projeto acontece devido à creche dispor de um bom acervo de livros adequados à faixa etária dos bebês e sempre alimentados com o projeto pedagógico anual. Além dos livros recebidos pela SME/RJ²⁸ e pelo PNDE²⁹, ainda outros são comprados durante visitas ao Salão Nacional do Livro Infantil e à Bienal.

Levando-se em consideração os aspectos observados, ressalto a importância de se trabalhar a literatura com os bebês, pois a literatura apresentada desde bem cedo, oportuniza, que cresçam criativos, cidadãos curiosos e bem informados, conhecedores de suas culturas e leitores do mundo. Assim terão a real dimensão da importância da leitura em suas vidas, tendo os livros como fonte de prazer.

Palavras-chave: Bebês; Literatura Infantil; Família

Referência Bibliográfica

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

²⁸ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

²⁹ Programa Nacional de Desenvolvimento em Educação

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. **Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. Maria.(org).**Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas: Alénea

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil – Visão Histórica e Crítica.** São Paulo: Global, 1989.

FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NILÓPOLIS

Roberta Guimarães
SEMED/ Nilópolis
e equipe de Educação Infantil SEMED
robegui@gmail.com

Resumo: O objetivo desta comunicação é relatar a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (EI) ao longo de dezoito anos de trabalho na Rede Pública de Nilópolis. Não temos a pretensão de apresentar uma “história total”, mas sim o conjunto de várias narrativas, ou seja, um somatório de *fragmentos de histórias* da elaboração das Diretrizes Curriculares da EI. Uma primeira tentativa de construção ocorreu, aproximadamente, a partir de setembro de 2003 com a equipe de profissionais da Secretaria de Educação (SEMED) e com os profissionais das quatro Unidades Escolares (UEs) que atendiam Educação Infantil na rede pública na época. Foram realizados vários Encontros Pedagógicos denominados Espaços de *CON-VIVÊNCIA* num processo de construção democrática e de fazer *junto da SEMED* com os profissionais das UEs, com pais e comunidade. Em 2004, demos prosseguimento às discussões na tentativa de efetuar uma orientação curricular e pedagógica para a rede, porém a mesma não foi concluída. Foram sucessivas equipes na SEMED que deram movimento a diferentes ações como a criação de novas turmas e escolas para atendimento da Educação Infantil, de formação continuada e de adequação aos preceitos legais. Em 2010 a rede pública contava com onze UEs de EI, passando a atender crianças na faixa etária de três anos. Nessa época foi elaborada a Deliberação CME nº 33/2010 de 11 de novembro de 2010, que *instituiu a organização da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Nilópolis*, dando outros contornos às ações pedagógicas da rede, estabelecendo o currículo da Educação Infantil associado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Em 2013, já com doze UEs de Educação Infantil, desejosos de uma (re)formulação curricular de todos os segmentos de ensino. Surge, então, uma nova oportunidade de retomar o debate das orientações pedagógicas e curriculares da rede municipal. Mais uma vez, apresentamos, discutimos e construímos com a Superintendência de Ensino da SEMED e as escolas uma reflexão acerca da necessidade de criar um espaço de discussão com todos os profissionais envolvidos na ação pedagógica, com o intuito de aproximar o processo dialético: *prática-teoria-prática* (GASPARIN, 2003). Neste caminho, realizamos o *I Fórum de Discussão: Currículo e Conhecimentos Escolares da Educação Infantil* almejando possibilitar a formação continuada dos profissionais da rede pública bem como um *pensar com eles* o campo da Educação Infantil, num movimento de reconhecimento das experiências forjadas no cotidiano, no embate, na luta que contribuem para a mudança e a revisão dos saberes elaborados pelos sujeitos nas escolas (TEIXEIRA, FERREIRA e GURGEL, 2014). Nesse fórum criamos *Grupos de Trabalho (GT)* que discutiram *prática-teoria-prática* dos dois âmbitos de experiências do DCNEI (2009): *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*, que veio num movimento crescente da prática pedagógica, de uma necessidade de legitimar o campo da Educação Infantil e os seus saberes como um lugar específico da criança pequena com a garantia dos seus direitos. O documento ficou pronto (PMN/SME, 2013), porém sem legitimidade pelos gestores municipais. Retomamos em 2017, os estudos e as reflexões curriculares quando da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no mesmo movimento de diálogo com os sujeitos da ação pedagógica na EI, na valorização da experiência cotidiana como forma de transformação da realidade e que seja capaz de responder às necessidades, nas próprias especificidades culturais do coletivo

(SCHRAM e CARVALHO, 2018). Em 2018, já com treze UEs de EI, reiniciamos o diálogo *com e para* as UEs que atendem essa primeira etapa da Educação Básica. Nesse caminho, a Superintendência de Ensino da SEMED em conjunto com equipe da EI da SEMED planejaram com os gestores, os docentes e equipes técnico-pedagógicas uma agenda de oito encontros em 2018, dentre eles dois dias foram reservados para o dia D da BNCC na rede de ensino. Foram momentos planejados e ricos de aprendizagens que objetivaram o estudo, a formação continuada em serviço e a organização do arranjo curricular a ser adotado na rede pública da EI. Entendemos o currículo como um documento que direciona o trabalho político-pedagógico nas escolas, que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção, ao levar em consideração, compreendemos que todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade (ORSO e MALANCHEN, 2018). Então, foram feitas perguntas-chaves: Que crianças fazem parte do nosso cotidiano escolar de Nilópolis? De que famílias, contextos familiares são oriundas? Que valores sociais elas demonstram? Que infância ou infâncias têm na atualidade? O que são os campos de experiências da BNCC? O que essas reflexões têm a ver com a prática docente? De que forma podemos garantir a efetivação do que foi almejado com os direitos das aprendizagens infantis e a identidade dessa primeira etapa da Educação Básica no currículo e no dia a dia da EI? Outras perguntas foram feitas quando da elaboração do arranjo curricular: Que saberes e experiências infantis devem ser relevantes no planejamento docente? Como aproximar e garantir a participação das famílias no contexto escolar? Qual a contribuição deles para o currículo EI? Foram, então, com esses e outros questionamentos que construímos nosso arranjo curricular em conjunto com as UEs, onde a criança passou a ser o centro do planejamento e do currículo. Vimos que os campos de experiências, não devem ser analisados como áreas isoladas de conhecimento, mas sim como uma *organização interdisciplinar* por excelência, que devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a elas articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (OLIVEIRA, 2017). Nesse caminho, as crianças e suas experiências foram vistas como o foco do fazer pedagógico; respeitando os seus diferentes ritmos, desejos e necessidades; evidenciando as experiências de cada uma, reconhecendo-a como um sujeito situado no seu tempo e na sua cultura portador das suas histórias; valorizando suas brincadeiras e interações, não como um recurso, mas como um processo de aprendizagem; aproximando a escola da *vida*, por meio de um processo da valorização do *simples*, de encontrar o que há de melhor no cotidiano escolar para atingir os objetivos propostos e melhor avaliar o desenvolvimento infantil, com anotações, fotos, falas das crianças e etc. Percebemos que avançamos na reflexão sobre o currículo *pensado-praticado* que foi se dando através desses *fragmentos de histórias* ao longo de anos em Nilópolis respeitando a tríade: educar, cuidar e brincar. Atualmente, possuímos quatorze UEs, inclusive, com duas Creches Municipais com atendimento a bebês a partir de 06 meses e nosso currículo está em processo de experimentação e validação na rede, para que os profissionais possam se apropriar e aprofundar mais seu conhecimento acerca dele, tornando-o significativo e ativo em suas práticas. Por fim, sempre houve um comprometimento em fazer algo novo e com um planejamento focado em respeitar o ser humano como sujeito de direitos, um ser social que também possui a sua história, a criança e todos nós (adultos), que nos trouxeram até esse momento de apresentação desse trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; História da Educação Infantil; Currículo

Referências bibliográficas:

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. PMN/SME. *Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Educação Infantil – Currículo em Movimento: O conhecimento pensado-praticado.* Nilópolis, 2013. (no prelo)

_____. PMN/CME. **Deliberação nº 33 de 11 de novembro de 2010.** Instituiu a organização da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Nilópolis. A Voz dos Municípios Fluminense, Nilópolis, 07 a 11 de novembro de 2010, p. 9.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ORSO, P. J. e MALANCHEN, J. **Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**
<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf> Acesso 09 set 2018.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire- para uma Pedagogia de mudanças.** Disponível em
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf> Acesso 28 abr. 2018.

TEIXEIRA, R. G.; FERREIRA, E. ; GURGEL, S. **Reelaboração de diretrizes curriculares educacionais: práticas, fazeres e narrativas entre secretaria de educação e escolas da rede municipal em Nilópolis.** In: IV Seminário Estadual da ANPAE - RJ 25 anos da Constituição Cidadã: repercussões nas políticas públicas de educação. Niterói, Rio de Janeiro, 2014.

CRIATIVIDADE E PROCESSO CRIATIVO NA INFÂNCIA: DE QUE FORMA SÃO TRATADOS OS CONCEITOS NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS?

Gustavo Amaral Vasconcelos da Silva
Unesp/Assis,
gustavo.guvasconcelos@gmail.com.br

Cibele Bender Raio
IFPR Jacarezinho
cibele.raio@uenp.edu.br

Resumo: Introdução: A criatividade é o elemento essencial para o desenvolvimento de processos de aprendizagem construtivista. Pois, para que o sujeito participe ativamente de sua construção é preciso que ele desenvolva processos criativos. Devemos entender que, no contexto da formação do indivíduo a criatividade não se limita ao conceito básico de produção de algo novo. E apresenta uma diversidade de interpretações e relativizações quanto sua definição.

Para Piaget (1976), a criatividade e o processo criativo são sistemas de transformação onde o sujeito é “estrutural em sua funcionalidade” e se dá num jogo de relações dentro de uma totalidade própria das estruturas, que são formadas por elementos subordinados às leis que caracterizam o sistema total. Entretanto, a totalidade é relacional, prevê transformações e implica em construção de novidades - estruturado (enquanto totalidade) e estruturante (enquanto transformação). Estrutural trata-se de um sistema organizado e estruturante de uma nova ordem de uma reorganização e a reorganização traz exatamente a visão de criatividade.

A criatividade pode, ainda, ser compreendida como força vital que se regula em si mesma e origina novidades continuamente (SOUZA, 2001; KNELLER, 1978). Ou ainda, como a realização dos potenciais do ser humano que possui: receptividade à experiência, com maior permeabilidade à novos conceitos, opiniões, percepções e hipóteses; sintonia com o momento presente, permitindo adaptação e organização contínua de sua personalidade; e confiança em seu organismo como meio de comportar-se satisfatoriamente em cada momento de sua existência (ALENCAR, 1993). Sendo que, a construção do processo criativo é inerente ao desenvolvimento infantil e que o brincar tem papel direto processo (VASCONCELOS, 2006).

Objetivo: Neste contexto, temos como objetivo investigar de que forma os termos “criatividade” e “processo criativo” são conceituados e aplicados nos estudos publicados em periódicos acadêmicos brasileiros de Psicologia.

Metodologia: Os conceitos “criatividade” e “processos criativos” foram buscados em revistas acadêmicas de Psicologia Brasileira com Qualis A1 e A2, publicados entre 2015 e 2017. Após um levantamento prévio, foram encontrados 16 artigos, os quais foram analisados minuciosamente. O fichamento consistiu na descrição de como os conceitos “criatividade” e “processo criativo” são definidos pelos diferentes autores, considerando-se para isto a definição direta ou o referencial teórico identificado no texto. Em seguida, os trabalhos foram classificados de acordo com as definições que apresentavam para os conceitos.

Resultados e Discussão: O resultados das análises e categorização dos estudos constam no Quadro 1.

Quadro 1. Definição simplificada dos conceitos “criatividade” e “processo criativo” em publicações recentes da psicologia brasileira

	Criatividade	Processo criativo
Espaços livres	Bento (2017); Perez; Jardim (2015); Otta (2017)	
Resolução de problemáticas	Pimentel (2015)	Otta (2017); Marcolino; Mello (2015)
Relação com a brincadeira/lúdico	Wajskop (2017); Sekkel (2016); Grillo et al. (2016); Cruz (2016); Silva; Sodré (2017)	
Reprodução interpretativa de experiência anterior	Marcolino; Mello (2015)	Silva; Sodré (2017)
Provocação de mudança e novas ressignificações	Gregório et. al. (2018)	Gregório et. al. (2018); Neves et al. (2015)

Espaços livres: O termo “criatividade” não é definido de forma explícita em Bento (2017), no entanto a traz a percepção de que “o brincar que envolve riscos em espaços exteriores é fundamental aos processos de aprendizagem e desenvolvimento e na promoção da criatividade”. Pois, segundo a autora, nestas situações, as crianças têm espaço para testar os seus limites e tomar decisões de forma autônoma, para avaliar o que é ou não capaz de fazer. Pérez e Jardim (2015) apresentam o “viver criativo” como capacidade de transformar o espaço qualquer em um lugar de afeto. Os autores são claros ao diferenciar o que é “espaço” do que é “lugar”, o lugar, para além do espaço físico, é um um espaço vivido, apropriado pelo indivíduo, tomado por sentimento. Assim, enquanto em casa as crianças são submetidas à regras e normas familiares, na rua, em convivência com os seus pares, podem construir as suas próprias regras mediante jogos e brincadeiras.

Resolução de problemática: Para Otta (2017), o espaço permite o contexto ideal para a brincadeira. Neste sentido, o desenvolvimento do processo criativo está ligado à uma perspectiva de resolução de problemas criados pelo ambiente.

Por outro lado, a partir de uma perspectiva histórico crítica, Marcolino e Melo (2015) advogam que o espaço não é menos importante do que os objetos e o tempo em que se desenvolve a brincadeira para favorecer (ou não) o surgimento da interpretação daquelas esferas da vida que a criança conhece. Pois, para a perspectiva das autoras, a brincadeira de papéis relaciona-se exclusivamente com o que a criança conhece da sua realidade. Assim, ao considerar que os temas das brincadeiras geram a necessidade da resolução de conflitos, as autoras destacam a importância de se criar situações de reprodução dos papéis sociais que leve ao desenvolvimento da imaginação.

Em contraponto, Pimentel (2015) utiliza o termo “criatividade” para expressar a autonomia das crianças em encontrar soluções para a construção de alternativas de objeto para brincar e para definir as regras da brincadeira. Neste estudo, o autor observou crianças que brincavam de pular corda com um pedaço de mangueira velha que foi utilizado em modalidades variáveis de acordo com as proposições de uma das crianças e define as regras da brincadeira como “regras de ritmo corporal, resistência e criatividade”.

Relação com a brincadeira/lúdico: De forma geral, o processo de brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade criativa e experiência criativa da criança (WAJSKOP, 2017; SEKKEL, 2016). A partir disso, na educação escolar, a criatividade está atrelada às diversas formas de trabalhar os conteúdos a partir do uso de jogos com cunho

lúdico, uso dos sentidos, experimentação de distintas situações problemas, as práticas com diferentes artefatos e a visão da sala de aula como algo específico à infância. Neste sentido, o processo criativo se torna o elemento articulador para se ensinar os conteúdos escolares ou para se desenvolver habilidades físicas, intelectuais, morais e sociais. (GRILLO et al., 2016).

Reprodução interpretativa de experiência anterior e Provocação de mudança e novas ressignificações: Ao definir “Processo criativo” Silva e Sodré (2017) apresentam uma visão vygotskyana do conceito, inclusive, citam o autor. Para os esses, as crianças representam em suas brincadeiras somente a experiência que viveram anteriormente. Ao entregar massas de modelar às crianças do campo, estas representam cavalos e cobras, pois estes elementos são parte das suas experiências.

A limitação das representações de experiências anteriores na definição de processos criativos de Silva e Sodré (2017) é mais restrita do que a apresentada por Neves et al. (2015). Para estes autores, é por meio da criatividade que o indivíduo pode, além de representar, alterar a cultura do meio onde está inserido. Assim, é possível notar uma semelhanças nas definições, considerando a criatividade como reprodução do meio.

Conclusão: Esta revisão demonstra que o termo criatividade e processo criativo nem sempre aparecem de forma explícita nos trabalhos de psicologia. No entanto, a partir da fundamentação teórica de cada autor, os termos podem apresentar significados, ou viés, distintos. Para uma perspectiva fundamentadas nas teorias vygotskianas o aspecto temporal é valorizado no sentido de que as interações entre o sujeitos e o meio são norteadoras dos processos criativos, sendo a criatividade relacionada à capacidade da reprodução de experiências vividas. Já em uma perspectiva construtivista, o uso do espaço e dos objetos os quais permitem o indivíduo desenvolver a sua autonomia são os principais aspectos do desenvolvimento da criatividade.

Palavras-chave: Construtivismo; Criatividade; Processos Criativos

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE COMPARATIVA DO PROINFÂNCIA/BRASIL E DO CRECIENDO JUNTOS/ARGENTINA

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira
PPGECI-FUNDAJ/UFRPE
sarah.portop@gmail.com

Patrícia Maria Uchôa Simões
FUNDAJ
pusimoes@gmail.com

Resumo: No fim do século XX e início do século XXI, os estudos de educação comparada são marcados pela crítica ao viés ideológico e aos valores colonialistas que, em muitas situações, servem de justificativas das relações de poder entre norte e sul, ocidente e oriente (FRANCO, 2000; KRAWCZYK E WANDERLEI, 2003; KRAWCZYK E MORAES, 2003). Enquanto área da ciência, esses estudos surgiram antes, no início do século XIX, tendo como matriz a concepção de Estado-Nação. As pesquisas caracterizavam-se como análises comparativas entre países do norte com países do sul, desenvolvidos com subdesenvolvidos, do centro com os periféricos, utilizando dados de pesquisadores que viajavam para países estrangeiros com o objetivo de observar diferentes realidade e compará-las com a realidade do próprio país (CARMO; ZAIDAN FILHO; MIYACHI, 2014; KRAWCZYK, 2013).

Com o fenômeno da globalização configurando-se como um fenômeno transnacional que dilui as fronteiras nacionais, os estudos comparados da educação e da sua organização passam a basear-se no nível da cultura, da política e do sistema econômico mundial, e não apenas no plano nacional (DALE, 2004; 2009; 2010).

Aliado a isso, esse campo de estudo consolida-se como um campo interdisciplinar de análise das políticas educacionais, aberto aos diferentes procedimentos de pesquisa que articula a produção acadêmica da história, economia, sociologia entre outras áreas do conhecimento.

A importância desse tipo de estudo se localiza na construção de uma perspectiva que busca uma compreensão que articula questões locais e considera a complexidade e a diferença que envolvem o debate sobre políticas educacionais de diferentes países.

Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo analisar comparativamente programas direcionados a educação infantil no Brasil e na Argentina, com ênfase nos enunciados voltados para o direito à educação, a qualidade do ensino e inclusão social. Dessa forma, foram escolhidos os programas Proinfância, do Brasil, e o *Creciendo Juntos*, da Argentina.

Para tanto, foi realizado um mapeamento dos principais documentos que tratam acerca da educação infantil, os documentos oficiais que regulamentam esses programas e os principais indicadores educacionais para essa etapa do ensino em cada país.

A primeira década desse século é marcada, tanto no Brasil, como na Argentina, por novas leis com regulamentações relacionadas à educação da primeira infância e, em geral, aos seus sistemas de educação, como a obrigatoriedade da escolarização, a exigência de uma formação específica para o docente, o corte etário dessa etapa do ensino e as formas de financiamento público, além de ampliado e aprofundado o debate sobre currículo e avaliação (BARROSO, 2012; CURY, 2017; TROJAN, 2010). Por outro lado, os indicadores educacionais brasileiros e argentinos nas últimas duas décadas, revelaram uma significativa melhora da qualidade da Educação Infantil nesses países nas duas últimas décadas.

Em 2007, foi criado o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), pelo Ministério da Educação no Brasil, com abrangência nacional e com o objetivo oferecer apoio técnico e

financeiro aos municípios para a construção, reforma e a aquisição de equipamentos e mobiliários para as instituições públicas de educação infantil.

No mesmo ano, na Argentina, foi criado o *Programa Creciendo Juntos*, que tem como objetivo fortalecer o crescimento e o desenvolvimento nutricional, emocional, social e motor de crianças desde o nascimento até aos 4 anos. Construir, remodelar, expandir e equipar os espaços para o cuidado da primeira infância em todo o país, com o objetivo de melhorar as condições de atenção, cuidados e educação. O programa é uma articulação do *Ministerio de Desarrollo Social y Ministerio de Educación de la Nación* e possui financiamento nacional.

A principal convergência entre as concepções dos programas investigados está na compreensão da criança como sujeito de direitos na qual os dois programas traçaram seus objetivos e linhas de ação. Dessa forma, a perspectiva do direito da criança é o argumento principal das ações implementadas.

No caso do Proinfância, essa perspectiva está mais diretamente focalizada no direito à educação e suas ações fortemente têm impactado a inclusão de crianças pequenas nessa etapa do ensino e na construção de uma concepção de qualidade para essas instituições. Os estudos apontam o papel do Proinfância na formação de uma nova identidade para essa etapa do ensino quando educar e cuidar são considerados eixos norteadores da ação pedagógica (COSTA, 2015; ENDILICH, 2017; FLORES, 2015; GARCIA, 2013; NUNES, 2015; SIMÕES; LINS, 2015). Alguns estudos apontam dificuldades da gestão do programa pela sua amplitude nacional e pela necessidade de grande articulação entre instâncias nacionais e municipais (NUNES, 2015; SIMÕES; LINS, 2015).

O *Creciendo Juntos* propõe uma perspectiva do desenvolvimento integral das crianças e, além de ter como objetivo a ampliação da cobertura do atendimento sócioeducativo, também tem uma orientação para o trabalho com as famílias. Dessa forma, a concepção é estender a educação inicial como uma função assistencial do sistema formal de educação. Aliada a essa preocupação, há uma intencionalidade no programa de priorizar as populações de maior vulnerabilidade. Alguns estudos observam que esse programa admite no quadro de recursos humanos que atendem famílias e crianças pessoas com baixa profissionalização e escolaridade, fato que seria um fator negativo do desenho do programa (MARZONETTO, 2016; RODRIGES ENRIQUZ; MARZONETTO, 2016).

O presente estudo procurou trazer elementos para esse debate considerando que os sistemas educacionais de cada país não são sistemas isolados e que os programas estudados possuem conteúdos sociais, políticos e econômicos que lhes atribuem significado, muito além dos dados quantitativos, enfim, buscou-se um distanciamento de visões que compreendem a realidade latino-americana como algo homogêneo.

Como conclusão, a presente análise a centralidade que a primeira infância ocupou nas políticas da primeira década do século nos dois países e a importância atribuída ao ensino a essa faixa etária, com o aumento da inclusão e da qualidade do atendimento. No entanto, ainda são registradas desigualdades e a exclusão de setores da população de crianças pequenas dos direitos básicos de educação de qualidade, nutrição e cuidado. Apesar dos avanços nas legislações e nos indicadores educacionais dos países estudados, faz-se necessário a continuidade e o aprofundamento de estudos e pesquisas que possam contribuir com um olhar crítico na formulação de políticas para a garantia do direito da criança pequena à educação.

Palavras-chave: Proinfância. Creciendo Juntos. Políticas de Educação Infantil

Referências

COSTA, Sandro Coelho. *Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas Políticas Municipais de Educação Infantil*. Tese (doutorado) Belo Horizonte: UFMG, 2015.

- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação & sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, 2009.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010.
- ENDLICH, Andrea Relva da Fonte Gonçalves. *Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis*. Mestrado em Educação: UERJ, 2017.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre : EDIPUCRS, p. 217-232, 2015.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 72, 2000.
- GARCIA, Wagner Silvestre de Oliveira Albiol. *Políticas públicas para a educação infantil na cidade de Chapadão do Sul: estudo de caso do programa proinfância*. Mestrado em Educação: UEMS.
- KRAWCZYK, Nora. Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 199-204, 2013.
- KRAWCZYK, Nora Rut; Moraes, Reginaldo C. Correa de. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas: entrevista com Hugo Zemelman. *Educação & Sociedade*, 2003.
- KRAWCZYK, Nora; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; BORÓN, Atilio. *América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., 2003.
- Marzonetto, Gabriela. Educación Inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados. *Documentos de Trabajo*, 95, 2016.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*. (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação-UNIRIO, 2015.
- RODRIGUEZ ENRIQUEZ, Corina Maria; MARZONETTO, Gabriela Lucía. Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, v.4, n.8, p.103-134, 2015.
- REZENDE, Leonardo Milhomem. *Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância: uma proposta metodológica*. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação: UNB, 2013.
- SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LINS, Danielle Mylene Reis. Políticas Públicas, Financiamento, Avaliação e Gestão da Educação: implementação do Proinfância nos Municípios de Pernambuco. In: SIMÕES, P & LIMA, J. B. *Concepções e Práticas na Educação Infantil*. Recife-PE: Ed. Massangana, 2013, p.53-72.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 26, n. 1, 2010.

RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO: QUE RETRATOS REVELAM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Livia Lage
PUC-RIO
lagelivia@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em um recorte da minha pesquisa de mestrado que teve como o objetivo compreender aspectos do processo formativo de oito professores/as de educação infantil³⁰ cujas práticas pedagógicas têm buscado coerência com concepções de criança enquanto sujeito de direitos, social e historicamente situados, competentes em suas formas múltiplas de interagir e criar cultura, protagonistas do processo de desenvolvimento e socialização próprios (KRAMER, 1995; SOUZA, 1994; CORSARO, 2011). O quê, nas trajetórias de formação desses/as professores/as, vem favorecendo a aproximação empática entre a docência e as especificidades das crianças? O que lhes permite perceber e interagir com as crianças na perspectiva citada acima? Para delinear respostas a essas questões, foram utilizadas duas estratégias metodológicas: análise de relatórios de avaliação das crianças na educação infantil, de autoria dos/as professores/as, e entrevista. Focalizo aqui o trabalho investigativo realizado sobre os relatórios. A avaliação das crianças na educação infantil tem características peculiares: é definida como “acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, sem finalidade de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 2010). A ideia de acompanhamento ressalta o viés processual, qualitativo, contínuo e singularizado dessa perspectiva avaliativa. Diversos autores destacam o potencial formativo da mesma e indicam o empenho de observação, registro e documentação docentes sobre o cotidiano na instituição pedagógica como ferramentas essenciais para viabilizar tal acompanhamento (HOFFMAN, 2002, 2009; KRAMER, 2015; RIANLDI, 2017; FREIRE, 2017; OSTETTO, 2017). O registro docente, regular e sistematicamente realizado, torna-se suporte para a reflexão individual e coletiva sobre os acontecimentos concretos testemunhados e vividos por professores e crianças na instituição educativa e permite que a avaliação recaia não somente sobre o educando, como também sobre as ações pedagógicas propostas pelos educadores. Ao registrar, os/as professores/as criam e se apropriam da história construída coletivamente, produzindo as marcas das autorias de cada sujeito presente no processo educativo, o que oportuniza construir conhecimentos contextualizados e concretos sobre as crianças, a educação infantil e a docência. Os relatórios são um dos formatos possíveis para o registro periódico da avaliação, cuja finalidade é documentar e compartilhar com as famílias o trabalho realizado, bem como a percepção docente sobre o desenvolvimento e aprendizagens da criança. Trata-se, portanto, de uma expressão das práticas pedagógicas realizadas junto às crianças, onde constam indícios da construção do olhar docente sobre as mesmas. Além disso, o relatório é um documento pedagógico. Acompanho a indicação de Jaques Le Goff (1996), que propõe analisar o documento como monumento. Segundo o historiador ambos – documento e monumento - criam e perpetuam memórias coletivas, não há neles neutralidade; seu conteúdo e sua forma são interessados, revelam intencionalidades e se dispõem a interpretações diversificadas, pois são produtos das instâncias de poder que os produzem. Analisei os relatórios considerando-os,

³⁰ Os/as professores/as participantes da pesquisa foram indicados por outros professores/as, pesquisadores/as, formadores/as que têm grande familiaridade com os estudos da infância e com o trabalho docente na educação infantil. Os/As professores/as participantes da pesquisa atuam em diferentes unidades educativas da rede pública e privada, em contextos e condições de trabalho diversificados.

portanto, documentos-monumentos pedagógicos. Quais imagens das crianças constroem? Quem os produz? O que compartilham sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças? O que informam sobre o olhar docente e as práticas pedagógicas voltadas para as crianças na educação infantil? O *corpus* de análise foi constituído de dezesseis relatórios (dois relatórios produzidos por cada professor). Leituras aprofundadas dos mesmos e um empenho analítico sobre os conteúdos explícitos e latentes inspirado na Análise Textual Discursiva (MORAIS; GALIAZZI, 2016), levaram a algumas compreensões sobre o objeto de estudo em questão, revelando regularidades e variações entre eles. Contudo, foi no cruzamento destas análises com as entrevistas que uma compreensão mais abrangente do aspecto formativo do processo de avaliação se tornou possível.

Os relatórios analisados são individuais e referem-se a crianças de 4 e 5 anos de idade. Todos consistem em relatos escritos que são produzidos em periodicidade que varia entre duas, três ou quatro vezes ao ano; possuem entre uma e treze laudas; abordam conteúdos similares de maneiras diversificadas. De modo latente, os relatos de avaliação revelam a convivência conflituosa entre as premissas escolares e as manifestações infantis que, na educação infantil, estão em constante interação e disputa: ora referem-se às crianças em relação às rotinas e normatividades escolares, ora iluminam os fazeres infantis em rotinas que são formativas; ora relatam o desempenho das crianças em relação às atividades propostas e dirigidas pelos professores, ora falam daquilo que as crianças propõem e que brota das interações entre pares; ora revelam um olhar docente empático às crianças e suas expressões, ora “prestam conta” da desenvoltura das crianças em correspondência às atividades pedagógicas. Em geral, referem-se às crianças como sujeitos competentes, produtores de cultura, construtoras de conhecimento, porém, às vezes de maneira discursiva apenas e, outras vezes, de maneira concreta, explicitando a participação da criança na construção do dia a dia e das propostas pedagógicas ao trazer suas falas, sugestões, brincadeiras, sentimentos, gestos, expressões, ideias etc.. Em geral, referem-se à linguagem prioritariamente em seu aspecto funcional e pragmático, conferindo especial relevância à escrita e à matemática; as linguagens expressivas aparecem como elementos presentes nas propostas pedagógicas, mas raras vezes explicita-se o valor conferido às mesmas no processo educacional. Diante disso, os relatórios podem ser vistos como retratos do processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, que ora trazem em primeiro plano as interações entre pares, as manifestações infantis, a participação ativa das mesmas no dia a dia, ora focalizam o cenário escolar com atividades de ensino, normas de convivência, disciplinarização do conhecimento. Em síntese, os achados revelaram que os relatos docentes ora monumentalizam as culturas escolares (CANÁRIO 2005, 2006; JULIÁ 2001), ora as culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2005, 2011; BARBOSA, 2007, 2014), apontando para a coexistência tensionada dessa dupla perspectiva nas diferentes instituições de educação infantil. Tensionamento esse que reflete a difícil compatibilidade entre a plasticidade das interações criança-mundo e a normatividade geralmente mediadora das interações criança-escola. O cruzamento das análises dos relatórios com as entrevistas revelaram que a escrita do relatório é atravessada pela perspectiva institucional, seja por conta das condições de trabalho que impactam as condições de produção dos mesmos, seja pelas concepções norteadoras do trabalho pedagógico subjacentes a cada projeto pedagógico. Pode-se dizer que a autoria docente nesses registros é apenas parcial, uma vez que a organização escolar tem grande influência na maneira como os professores veem e dão a ver as crianças, seus saberes e fazeres. Enquanto documentos-monumentos, os relatórios têm o potencial de construir narrativas sobre a criança, a educação infantil, os saberes docentes voltados para essa etapa educacional, auxiliando na edificação de imagens da infância (RINALDI, 2017), porém isso só é possível dentro de um contexto de trabalho que assume e favorece a vocação formativa do trabalho

pedagógico, valorizando e instigando os pontos de vista dos atores implicados na educação infantil.

Palavras-chave: Relatórios; Formação Docente; Educação Infantil

“QUE BAGUNÇA É ESSA?”

Débora Barbosa dos Reis
FAE/UFMG
deborabdreis@gmail.com

Fabíola Aparecida Faria Ribeiro
FAE/UFMG
fabiolafaria9692@gmail.com

Camila Trigo Matos
FAE/UFMG
mtrigocamila@gmail.com

Resumo: O presente estudo está inserido em um programa de pesquisa que tem como objetivo acompanhar duas turmas de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil a partir da perspectiva teórico-metodológica da Psicologia histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Ou seja, desde o início de 2017, estamos acompanhando duas turmas de crianças de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. O material empírico está sendo produzido pelo grupo de pesquisa por meio de observação participante, notas de campo, videogravações, e entrevistas. Na EMEI Tupi, em 2017, foram realizadas 84 observações (42% dos dias letivos), em 2018 foram 63 dias observados (35% dos dias letivos) e, até abril de 2019, foram observados 28 dias do cotidiano da turma (48% dos dias letivos), com participação nas reuniões de pais, eventos escolares e reuniões pedagógicas. Neste trabalho, em particular, analisamos o evento “*Que bagunça é essa?*” da turma com crianças de dois anos com o objetivo de compreender os processos de imitação entre bebês em uma das EMEIs investigadas (EMEI Tupi). Neste evento, Valéria, Lúcia, Henrique e Breno brincam embaixo da mesa quando Simone se aproxima dizendo “*que bagunça é essa?*”. Ao fundo, a professora ouve a fala de Simone, começa a rir e concorda com a menina dizendo: “*isso está uma bagunça mesmo, olha que tanto de coisa*”. Em seguida, Simone repete a fala da professora: “*que tanto de coisa!*” e começa a pegar os brinquedos que estavam no chão, colocando-os dentro da caixa. As expressões faciais de Simone indicam uma “simulação” de braveza com as demais crianças, devido à bagunça do local. Henrique se levanta e, com um carrinho na mão, se aproxima de Simone, fazendo barulhos com a boca: “*iiiiihuuu, ihuuuuuu, ihuuuuuu*”. Henrique repete esse som várias vezes, enquanto anda atrás de Simone. Simone se afasta de Henrique, demonstrando irritação. A professora, ao fundo, sugere que Simone guarde os brinquedos, dizendo: “*Simone, arruma aquele negócio lá, se eu fosse você eu tirava um pouco desses brinquedos, punha na caixa, está uma confusão mesmo, viu*”. Simone escuta o que a professora diz e continua juntando os brinquedos, enquanto as demais crianças a observam. Em seguida, a professora diz: “*Só a Simone para organizar isso aí*”. A menina fala para as outras crianças: “*essa festa não tá boa não heim?!*”. Breno ri. Valéria e Lúcia apenas olham para Simone, demonstrando, talvez, neutralidade frente à fala e às ações de Simone. Valéria começa a conversar com Larissa [a conversa entre elas é inteligível]. Lúcia observa Valéria, Breno, e olha para os lados. Simone continua a arrumação e tenta pegar um brinquedo no chão, mas há outras crianças na sua frente. Então, ela anda para trás e diz: “*sai daí, sai daí, sai daí*”, “*tá muita bagunça*”, e percebendo que as outras crianças continuavam no mesmo

lugar, impossibilitando-a de guardar o restante dos brinquedos, chama a professora e diz: *“Eles não querem sair”*. A professora pede para que as crianças ajudem Simone na organização. A menina continua guardando os brinquedos dizendo repetidas vezes: *“tá muita bagunça, tá muita bagunça”*, mas as crianças continuam observando as ações de Simone, sem ajudá-la. Então, Henrique diz a Lúcia e Breno: *“meu dente tá mole, olha?”* e Simone diz *“não é hora de dormir, é hora de brincar”*. Ela diz para as crianças: *“olha, olha, olha que bagunça você fez”* e aponta com o dedo para os brinquedos. Simone sai e volta gritando *“tira essa bagunça da minha casa”*. Lúcia diz: *“não, é minha casa”*. Simone, após guardar parte dos brinquedos que estavam no chão, começa a brincar de casinha com as outras crianças. Neste evento, Simone diz algo que as demais crianças deveriam fazer, em um processo de imitação de falas e ações das professoras dos três anos que esteve na EMEI Tupi: guardar os brinquedos e organizar o ambiente como algo essencial no contexto daquela turma. No contexto do berçário, sabe-se que a professora, dentro de sala de aula, exerce uma função de cuidado frente os bebês, por meio de ações que visam manter o ambiente limpo e organizado de forma a possibilitar que as brincadeiras aconteçam em segurança. Esta relação de cuidado estabelecida entre professora e bebês acontece pela posição de autoridade que a docente tem diante da turma. No evento apresentando, Simone parece imitar essa relação de cuidado com seus pares e, por isso, acaba experimentando o que é assumir uma posição de grande diante de crianças pequenas. Além disso, é possível afirmar que a professora também imita a criança, repetindo o que Simone disse: *“isso está uma bagunça mesmo, olha que tanto de coisa”*, e essas verbalizações parecem encorajar Simone a continuar imitando alguém que exerce uma autoridade diante dos demais. Partimos do conceito de imitação discutido em Vigotski e em Wallon e argumentamos que os processos de imitação das crianças não apenas representam os modos de ser criança nas várias infâncias no contexto EMEI investigada, mas constituem seus processos de desenvolvimento como pessoas. Para Vigotski (1934/1997), há uma distinção entre o desenvolvimento real e a possibilidade de desenvolvimento. Para um melhor entendimento do desenvolvimento de uma criança, é necessária uma compreensão tanto do que a criança faz sozinha quanto dos processos que a criança faz com a ajuda de outros (crianças, mais novas ou mais velhas, e adultos). Nesse campo de possibilidades, situa-se a zona de desenvolvimento iminente na qual a imitação tem um papel decisivo. Isto significa que, apoiando-se nos processos de imitação, a criança pode realizar ações que ainda estão além da sua idade e que podem impulsionar seu desenvolvimento. A imitação é considerada um processo volitivo, no qual há uma escolha da criança em imitar os adultos ou outras crianças no intuito de fazer algo que não consegue realizar sozinha, ou mesmo algo que busca entender no contexto em que está inserida. Aparentemente, esse seria um processo estritamente racional. Contudo, com base nas afirmações de Vigotski em outros textos (1934/2010), podemos afirmar que a cognição está intimamente relacionada com as emoções, formando uma unidade afeto/cognição. Portanto, a escolha de Simone é tanto racional quanto afetiva: aquilo que afeta a criança, a impulsiona em seu processo de desenvolvimento: Simone imitou falas e ações e, mais além, esta imitação transformou-se em uma brincadeira de casinha. Coerente com a perspectiva da Psicologia histórico-cultural, os estudos de Wallon (1941/1968) enfatizam a imitação como um processo que garante a vinculação entre as ações motoras e mentais, ambos mobilizados pela afetividade. Argumentamos que, ao tentar imitar ações, gestos e falas dos outros, a criança pequena constrói suas primeiras compreensões da realidade e de si mesma, em um movimento de misturar-se com, dissolver-se nas e diferenciar-se das outras pessoas.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Imitação

Referências bibliográficas

VIGOTSKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. [originalmente publicado em 1934].

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. [originalmente publicado em 1934].

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968. [originalmente publicado em 1941].

**EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE INTERAÇÕES E
BRINCADEIRAS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID
UNIRIO/PEDAGOGIA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DO COLÉGIO PEDRO II**

Bianca Villela Albrecht Alves
UNIRIO
villela07bianca@gmail.com

Julia Gabrielle Neves Peçanha
UNIRIO
juliagnp@gmail.com

Stephani Oliveira Coelho
UNIRIO
stephaniocoelho@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões quanto a relação entre o brincar e o planejamento escolar no cotidiano da Educação Infantil e surge a partir das vivências e observações de três bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência [PIBID] da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro [UNIRIO], realizado no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II [CREIR]. Além da experiência no ambiente escolar, o programa compreende reuniões de estudos e trocas teóricas que contribuem para reflexões a respeito do campo da Educação Infantil e as diversas concepções e possibilidades de infâncias. A metodologia utilizada para construção desse trabalho é a pesquisa participante, sendo nossas vivências no cotidiano escolar e as reflexões sobre elas o material para seu desenvolvimento.

Introdução: Para os/as pesquisadores/as que se propõe a estudar infâncias, as brincadeiras são importantes para o conhecimento das culturas, contextos e vivências das crianças. Partimos da concepção da infância como um período geracional, que se caracteriza por sua heterogeneidade (SARMENTO, 2005), uma vez que os diferentes contextos em que vivem as crianças implicam nas diversas formas de vivenciar a infância.

As concepções de infância foram construídas historicamente e estão em constante mudança. Tomando como partida a sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, não se distinguia a criança do adulto. A visão da infância como um período específico da vida humana foi se constituindo na medida em que as crianças se distanciaram do mundo do trabalho e começou-se a discutir cuidados e direitos específicos (ARIES, 1981).

No Brasil, o atendimento à infância, em especial as crianças das camadas populares, era destinada a assistência. Era presente uma visão que considerava a criança como um indivíduo dependente, projeto de adulto, um *vir a ser*. Alguém que devia ser cuidado e preparado para um futuro. Estudos recentes trazem uma nova concepção de infância onde a criança é vista como um sujeito com identidade, vontades e direitos.

Atualmente, a Educação Infantil é entendida na legislação como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013). As reflexões a respeito dos conteúdos e propostas abordados nesse segmento são orientadas pelas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) e a Base Curricular Nacional (BCN) e são discutidas nos espaços que se propõe a realizar práticas coerentes com a concepção de criança como sujeito de direitos.

O planejamento escolar vai decorrer das interpretações a respeito dos objetivos que se pretende alcançar com as vivências e aprendizados presentes no cotidiano de uma instituição. Nossa proposta neste trabalho é apontar reflexões sobre esse tema e compartilhar, a partir de

nosso trabalho no PIBID, práticas pedagógicas para uma Educação Infantil que considerem as pluralidades das infâncias. Tomamos o brincar como eixo articulador de tais práticas.

A importância do brincar: Através do brincar, as crianças compreendem e expressam como pensam e enxergam as diferentes realidades, mas isso não significa, necessariamente, que elas estão apenas imitando o que veem. Em suas brincadeiras reproduzem ao mesmo tempo que reinterpretam suas existências. Trata-se do que Corsaro (1997) intitula de “reprodução interpretativa”. Os jogos e o ato de brincar são formas de linguagens que eles usam para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo.

Os contextos, as referências, as condições sociais, tudo isso pode contribuir para uma nova construção da realidade. Através dos jogos simbólicos, a criança transforma uma caixa de papelão em um grande navio ou reinterpreta as relações que observa em sua própria casa. Ela aprende a como se relacionar com os objetos de maneira própria e também recria as regras sociais de sua convivência (VIGOTSKI, 2008).

No CREIR, em alguns momentos, as crianças se encontram no chamado “brinquedão”, nesse espaço podemos observar as trocas entre diversas turmas de diferentes idades. Uma situação vivida por uma de nós chamou especial atenção em relação ao brincar. Um dos garotos de uma turma de crianças de 5 anos, queixava-se sobre uma criança, da turma de 3 anos, estar atrapalhando o que eles estavam fazendo.

Ao me aproximar do grupo e falar com o menino mais novo, que foi o motivo pelo qual fui chamada, disse: ‘- Enzo, você quer brincar com eles também? Eles estão brincando’. Assim que falei essa frase, um dos meninos mais velhos, me repreendeu: ‘- brincando não, capturando!’ Naquele instante, percebi meu equívoco. Perguntei à eles, então, o que estavam capturando e assim descobri que era uma caça as formigas do pátio. (Stephani, notas de diário de bordo)

Os jogos infantis são parte do desenvolvimento psíquico, mas para que eles ocorram em suas integralidades e originalidades é preciso tempo e espaço. É necessário compreender e criar possibilidades para que a imaginação possa fluir sem interferências.

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo”. (Sarmiento, p. 3, 2003)

Consideramos que o protagonismo da criança na idealização de projetos é um elemento fundamental e deve ser então o foco dos profissionais de educação que estejam envolvidos em sua construção. Isso requer, principalmente, a participação das crianças, que têm seus próprios desejos e preferências.

Planejamento escolar na Educação Infantil: O planejamento escolar por muitos educadores é visto como uma etapa formal de sua prática docente, como uma ficha ou lista a ser preenchida. Ostetto (2000) destaca que o planejamento deve ser assumido como um processo de reflexão do cotidiano do trabalho pedagógico. Evidencia-se portanto que para se iniciar o planejamento precisa-se pensar na intencionalidade do trabalho e naquilo que se observa e reflete a partir das experiências cotidianas.

Na Educação Infantil, a construção de ações pedagógicas deve partir da brincadeira, que é a principal constituinte das culturas da infância. Dessa forma, valorizar a brincadeira e o peso que ela tem na formação da criança, é o primeiro passo para incluí-la no planejamento escolar, dando o devido destaque a essa atividade prazerosa e enriquecedora que traduz sentimentos, culturas e maneiras de pensar. Como diz Sarmiento (2003), as crianças brincam contínua e devotamente, e brincar é o que as crianças fazem de mais sério.

No CREIR os(as) professores(a)s têm autonomia para determinar como será a prática das atividades através da percepção das necessidades de cada grupo e contexto das turmas. O planejamento é flexível, e mesmo havendo um planejamento anterior, se o interesse das

crianças em determinado momento for uma brincadeira específica ou outra atividade, seu desejo é respeitado. A brincadeira não é um simples passatempo, e sim está no cotidiano da escola.

Conclusão: Atualmente compreendemos a criança como sujeito cultural, e a infância como um tempo em si, momento de vivências e construção de relações. Dessa forma, uma nova educação com crianças é discutida, o que envolve repensar práticas pedagógicas.

A experiência no PIBID permite a antecipação da vivência do cotidiano escolar e é uma importante iniciativa para formação de professores. Vivê-la numa escola que trabalha com a pedagogia da escuta, que se baseia no respeito ao outro, nos permite perceber a criança no centro do processo e uma efetiva inclusão do brincar, considerando as infinitas possibilidades que elas trazem com sua imaginação e bagagem cultural.

Palavras-chave: Educação infantil; Infâncias; Brincadeiras

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. IN: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais... Brasília : MEC, 1994. p. 88-92.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Brasília, 2013. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em Maio de 2019.

CORSARO, William. 1997. The Sociology of Childhood. Thousand Oaks. Pine Forge Press.

OSTETTO, Luciane E. Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP. Papirus. 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

VIGOSTKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 8, 23-36. Original Work Published in 1933), jun. 2008. Disponível em: <<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019

CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E ÂMBITOS DE APRENDIZAGEM: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA NA AMÉRICA LATINA

Saskya Carolyne Bodenmüller
UFSC
saskyaboden@gmail.com

Eloisa Acires Candal Rocha
UFSC
eloisa.rocha@ufsc.br

Resumo: O trabalho que aqui se apresenta é parte de uma pesquisa realizada em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação e Infância, que analisou os documentos curriculares nacionais para a educação infantil de países da América Latina em que há obrigatoriedade de matrícula para crianças com idade anterior aos seis anos, no Equador, Peru e Uruguai. Aqui, apresentaremos um dos objetivos ao longo do processo de pesquisa, que foi localizar os conteúdos centrais e as bases conceituais determinantes na estruturação e constituição dos documentos curriculares nacionais para a educação que antecede os 6 anos nos diferentes países analisados.

Num esforço para compreender de que modo estes documentos curriculares estão comprometidos com a infância e as especificidades da educação nesta etapa educativa, traduzidas nos conteúdos curriculares e modos de organizá-los, buscamos compreender os modos de socialização propostos, pois, de acordo com Plaisance (2004, p. 231): “De maneira maciça, a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais e levou a uma frequência quase total das crianças entre 3 e 5 anos”. Nessa direção, abrevia-se “as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e gênero, de sentimentos, desejos e fantasias” (BATISTA, 1998, p. 4). Sendo assim, é importante conhecer o que se propõe para a pequena infância nos documentos curriculares desses países latino-americanos que, assim como o Brasil, já instituíram a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil e produziram documentos oficiais que orientam as práticas educativas na primeira etapa da educação básica.

Para conhecer os documentos curriculares, a análise documental foi realizada a partir da Técnica de Análise do Conteúdo (VALA, 1999), que ajuda a compreender as bases teóricas, significar e conhecer os conteúdos e conceitos dos documentos. Tal técnica permite entender, por exemplo, como o documento analisado indicará princípios que nos ajudam a ter outro olhar sobre a criança, que consideram suas relações, sua participação no seu próprio processo educativo, a alteridade e a garantia de seus direitos, diferenciando-se de perspectivas tradicionais sobre as crianças e suas infâncias.

Desse modo, na Técnica de Análise de Conteúdo:

Parte-se do pressuposto que toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor: filiações teóricas, concepção de mundo, interesses de classe, motivações, expectativas. O autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Sendo produtor, é ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses da sua época ou da classe a que pertence. A teoria utilizada pelo autor expressa as concepção de realidade. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 5).

Pautamos nossas análises também com base nos estudos de uma Pedagogia da Infância, área que integra um campo do conhecimento denominado Estudos Sociais da Infância, focados na

investigação interdisciplinar acerca da construção social da infância a partir da convergência de diferentes áreas disciplinares, como por exemplo, Sociologia, Filosofia, História, Antropologia e outras. A partir desta localização de área dentro da pesquisa educacional, esta Pedagogia da Infância defende a

[...] construção de uma pedagogia não escolar para as creches, superando o assistencialismo, integrando educação e cuidado, contemplando as famílias, organizando o espaço, observando, elaborando projetos ao invés de trabalhar com disciplinas curriculares, garantindo a construção da cultura infantil principalmente através do convívio entre pares. (FARIA, 1998 apud SOUZA; TEBET, 2015, p. 131).

Defendemos a especificidade da educação infantil, a valorização das relações e experiências vividas na infância. Assim, afastamos e mantemo-nos críticos às práticas pedagógicas pautadas no ensino transmissivo e fabricadas no âmbito de relações de subordinação, pois acreditamos que a docência acontece na relação educativa e a criança como sujeito ativo de seu processo educativo, não se reduz à dimensão cognitivo-intelectual, pelo contrário:

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...]. (ROCHA, 2000, p. 69).

Nesse sentido, busca-se uma educação para o desenvolvimento integral da criança, que a considera como sujeito de direitos, produtora de uma cultura que lhe é própria, que estabelece relações diversas, que se comunica por meio das múltiplas linguagens que a constituem. Assim, as propostas educativas para esta etapa educativa apontam para as interações e a brincadeira como eixos centrais na educação da pequena infância, com tempos e espaços que contemplem os interesses e necessidades das crianças, complexificando os desafios na medida em que as crianças construam relações com o proposto. A seleção de materiais e o repertório, seja ele artístico-cultural ou de outras dimensões, tem o objetivo de potencializar a expressão por parte das crianças, como mostrar-lhes outras tantas possibilidades presentes no mundo. Esse modo de compor a educação da infância também é refletido nos processos avaliativos, que consideram o processo de construção de significados e conhecimentos, não o resultado como forma de aferir e promover as crianças.

As análises dos documentos curriculares indicam uma tendência de antecipação da escolarização na educação infantil, principalmente pelos conteúdos curriculares apresentados, os modos de organização e processos avaliativos que se assemelham a etapas educativas posteriores, reafirmando resultados de pesquisa e estudo de caso de Vinao Frago (1983) e Pascale Garnier (2014). Pautados em listas de competências a serem adquiridas pelas crianças, as quais guiam as práticas pedagógicas dos professores, fixam-se em:

[...] modelos pedagógicos pré-estruturados, assentes em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam num sistema articulado de pressupostos sobre o que é uma criança – assim totalizada como um objeto abstrato – uma parte importante da educação infantil contemporânea ignora ou rasura a realidade concreta das crianças que estão nas creches, escolas e jardins-de-infância, os seus códigos culturais, as suas pertenças étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e agir. (SARMENTO, 2012 p. 132).

Ou seja, ainda que considerem a importância dos contextos sociais, culturais e históricos, como afirmam os documentos curriculares analisados, para contemplar as experiências vividas pelas crianças e suas famílias, contraditoriamente propõem uma organização curricular por áreas do conhecimento e, até mesmo, com carga horária fixa para que sejam trabalhadas, assemelhando-se com etapas posteriores da educação básica. Assim, perpetua-se um:

[...] estereótipo da experiência dividida em “fatias” ou aspectos: físico, intelectual, emocional e social. Enumera as práticas que os adultos devem adotar a fim de possibilitar às crianças

vencerem os estágios do desenvolvimento com sucesso. Assume que esses estágios e as práticas associadas são semelhantes em toda parte. A “cultura” produziria apenas pequenas variações. (PENN, 2002, p. 15).

Áreas como as linguagens oral e escrita, bem como a matemática, assumem centralidade nos conteúdos para a educação infantil obrigatória, secundarizando o corpo e outras tantas dimensões, como a artístico-cultural, hierarquizando determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Palavras-chave: Orientações Curriculares; Educação Infantil Obrigatória; América Latina

A INFÂNCIA FEMININA COMO CAUSA SOCIAL EM *ÁLBUM DAS MENINAS* (1898 - 1901), DE ANÁLIA FRANCO

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco
UERJ³¹

gabimondego09@gmail.com

Resumo: No presente estudo tomamos o periódico feminino *Álbum das meninas* (1898 - 1901) como fonte e objeto, investigando as representações de infância e criança femininas em suas páginas e intentando, nos limites desta breve pesquisa, as questões sociais, caras à publicação. *Álbum das Meninas* foi publicado pela primeira vez em 30 de abril de 1898, na cidade de São Paulo, em um momento em que muitos eram os debates acerca da educação e instrução das mulheres, como apontam Duarte (2016), Buitoni (2009) e Pinsky e Pedro (2013). De circulação mensal, o periódico insere-se na historiografia da imprensa como exemplar de impresso feminino pensado por e para mulheres. *Álbum das Meninas* foi, ainda, distribuído de forma gratuita a todas as escolas públicas do sexo feminino em São Paulo. Fundadora e proprietária de *Álbum das Meninas*, Anália Franco Albuquerque (1853-1919), escritora, poetisa, jornalista e educadora atuante na cidade de São Paulo, demonstrava constante preocupação com aspectos sociais da educação de meninas, moças e mulheres, importando-se com as mulheres trabalhadoras, pobres e seus filhos e criando mais de 100 instituições, entre creches, escolas e asilos que abraçaram a pobreza e a fome de suas famílias no final do século XIX e início do XX. Republicana e abolicionista, Anália Franco conformava um seleto grupo de mulheres em busca da emancipação - figurando ao lado de Júlia Lopes de Almeida e Ignez Sabino, para citar algumas, na demanda por direitos das mulheres, especialmente no que se refere ao direito à educação. Outrossim, foi presidente da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (AFBI), fundada em 1901, responsável pela criação de espaços onde as mães e mulheres pobres pudessem estudar e deixar os filhos. Estudos em Duarte (2016) apontam *Álbum das Meninas* como um expositor de ideias que seriam mais tarde desenvolvidas na Associação. Pensada à luz dos desdobramentos de minha dissertação de mestrado³², defendida em 2015, na qual foi possível a investigação a respeito de leitura, livros escolares, infância e criança, a utilização de periódicos femininos para a pesquisa se dá como uma possível (re)leitura destas temáticas por intermédio de múltiplas vozes e seus possíveis interlocutores. A seleção do objeto justifica-se por conta de sua pertinência em relação aos estudos da história da infância e também história da leitura, uma vez que tratamos os periódicos como autênticas representações de variadas vozes e sentidos (CHARTIER, 1990) e, nesta lógica, podemos levantar questionamentos que se circunscrevem em sua configuração textual e social. Entendendo a característica imparcial dos periódicos, instituímos como metodologia para este trabalho o cruzamento de fontes históricas - periódico, leis, manuais - a fim de que se possa estabelecer parâmetros que justifiquem os resultados da pesquisa, especialmente em se tratando de um momento estimado à historiografia da imprensa no Brasil (DUARTE, 2016; BUITONI, 2013), a segunda metade do século XIX, quando a imprensa feminina toma corpo e constitui-se como um dos, se não o mais, importante meio de propagação das principais frentes emancipatórias - educação,

³¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED -UERJ) e membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação - GRUPEEL (FAPERJ/CNPQ/UERJ). Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Márcia Cabral da Silva. Professora de Inglês do quadro permanente de funcionários da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME- RJ).

³² PACHECO, Gabrielle Carla Mondêgo. **Os deveres do pequeno cidadão em Alma Infantil: versos para uso das escolas (1912)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

trabalho e voto. O momento histórico em que a longevidade do periódico se insere – os anos finais do Império e os anos iniciais da República Velha (1889 – 1930) é marcado por mudanças bastante significativas para o país, em especial para o Rio de Janeiro, sede da corte, que se coloca, ao lado de São Paulo, como valoroso centro urbano. Estes movimentos de transformação social contribuíram também para uma mudança nas mentalidades, o que levou, compreendemos, a um pequeno, ainda que não inexpressivo - aumento no número de mulheres letradas. Dominadas pela missão do incansável zelo com os filhos e com os maridos, as mulheres deveriam educar-se, para que a educação da prole fosse viável e para que pudessem oferecer aos maridos uma “conversa agradável” sobre os mais variados assuntos.

Álbum das Meninas constitui-se, em equidade à muitos de seus contemporâneos, em curta duração. Dentre as diversas temáticas trabalhadas em suas páginas - participação da mulher na sociedade, direito à educação, práticas de ordem moral, social e escolar, destacamos, nesta pesquisa, as representações de infância e criança, tomando como base teórica a este respeito, principalmente, os estudos desenvolvidos por Ariès (1981) e Del Priore (2004), que debatem as concepções de infância no recorte temporal adotado para este estudo, especialmente o entre-séculos (XIX/XX), momento quando a concepção de criança e infância se concretiza na visão da criança como uma espécie de salvadora da pátria, a recém proclamada República, que lamenta sobre seu exacerbado número de analfabetos e adota os pequenos como legítimos redentores da “dívida republicana”.

A este respeito, vale ressaltar que os critérios para o recenseamento da educação no Brasil se solidificavam na leitura e na escrita para conceber o analfabetismo, como indicam dados do primeiro censo realizado no país, em 1872. Em *Álbum das Meninas*, se justificam, sob esta ótica, as reivindicações apontadas em termos de leitura das jovens moças, em especial das menos abastadas, na medida em que Anália Franco colocou em lume aspectos da educação e instrução de meninas, moças e mulheres os quais não figuravam na grande maioria dos jornais femininos da época, uma vez que o acesso à educação, principalmente o escolar, e instrução femininas estavam associadas às camadas mais abastadas. Os membros da chamada elite urbana educavam suas filhas em casa, através de preceptoras ou por meio de colégios confessionais e/ou internatos, aceitos como escolas de qualidade, realidade bem diversa da das meninas pobres, que eram inseridas em um contexto de trabalho já na primeira infância (HAHNER apud PINSKY e PEDRO, 2013).

Em o *Álbum das Meninas* observamos, com certa frequência, entradas para as frentes – instrução popular e questões sociais, o que nos permite nomeá-lo por seu comprometimento com questões de ordem social. Não obstante, vale a ressalva de que há publicações masculinas em suas páginas o que, para além de certa estranheza, corrobora com a ideia de que o periódico destacava-se por sua autenticidade.

Ademais, intentamos neste estudo a análise das principais colaborações da proprietária Anália Franco, respeitadas sua inserção e lugar como uma das mulheres cujo posicionamento e trabalho promoveram oportunidades de educação para meninas, moças e mulheres pobres.

Palavras-chave: *Álbum das Meninas*; Educação Feminina; Anália Franco

NÃO DÁ PARA LEVAR VOCÊS A SÉRIO!
ENTRE OS SENTIDOS MODERNOS DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL E AS
(IM)POSSIBILIDADES DA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL NA ESCOLA
BRASILEIRA HOJE

Paula Pimentel Tumolo
UFRJ
paulatumolo@gmail.com

Resumo: A presente investigação visa percorrer acerca das (im)possibilidades contemporâneas de transmissão cultural nas escolas públicas brasileiras, buscando trazer o que os sentidos modernos da infância e de escolarização tem a ver e podem nos elucidar acerca das atuais configurações das relações intergeracionais escolares e dos sentidos contemporâneos para a educação. A ideia moderna de infância foi constituída principalmente ao longo do século XX, a partir de grandes transformações políticas e econômicas do Ocidente ao longo desse século e do anterior – dentre elas o regime político do Estado moderno, a ideologia liberal, a industrialização, a urbanização e os avanços médicos que tiveram como resultado a diminuição da mortalidade infantil. Esse constructo moderno definiu a criança pelos atributos que lhe faltavam, instituindo-a em um lugar de antítese do adulto, que deve ser superado. Assim, determinou-se suas inserções espaço-temporais e naturalizou-se sua subordinação aos mais velhos. No imaginário social moderno, a infância foi entendida como um período de preparação para a vida adulta através aquisição de capacidades como a razão e a autonomia através da maturação e da educação. Sendo assim, a psicologia – ao dar conta da teorização de uma maturação psicológica –, esteve a serviço da construção de um modelo de infância cujas características, principalmente a da imaturidade psicológica e intelectual, foram atribuídas enquanto qualidades universais. Já a área disciplinar da Sociologia caracterizou enquanto pré-social e pré-política. A noção de infância no paradigma tradicional tratava de um percurso vital previsível e de relações com adultos institucionalizadas. Nesse sentido, a escola se apresenta como um aparelho importante para a consecução dessa noção. No início do século XX, com a universalização da educação compulsória – que surge na França em 1880 e se alastra pelo mundo –, e a restrição do trabalho infantil, foi estabelecida uma separação entre o ambiente próprio para as crianças e o ambiente adulto, instaurando um regime de governo das gerações mais novas para além da família. Assim, a escolarização institucionalizou uma moratória social concedida às crianças, que pressupõe um alijamento das questões e do mundo público, as protegendo das arbitrariedades da sociedade adulta. A criança é vista, nesse contexto, como aquela que não sabe de si ou do mundo, devendo, portanto, se submeter exclusivamente às referências simbólicas das gerações mais velhas. A escolarização universal foi desenvolvida a partir da tradição iluminista, que preconizava a importância da disciplina, da vigilância, das regras e dos conteúdos escolares para o alcance de um perfil subjetivo sustentado pelo ideal de autonomia, racionalidade e objetividade. Esse ideário iluminista via na educação o progresso da civilização através da preparação intelectual, moral e emocional das crianças e jovens. A transmissão escolar pautada por esses ideais pressupunha uma relação pedagógica entre professores e alunos, onde os adultos se colocam como agentes educativos que, por meio de exercícios de aprendizagem e de regras impessoais, desenvolvem um trabalho intelectual e moral sobre as mentes e corpos das crianças. Esse trabalho seria constitutivo da formação da autodisciplina na criança, mediada pela instituição de tempos, deveres, punições, recompensas e serializações. Assim, esse processo pode ser resumido como uma *civilização escolar* que

converte a criança em aluno. Desse modo, a escola foi isentada de uma autoanálise sobre suas relações, estruturas, contradições, tensões, e fracassos. No Brasil, a escolarização obrigatória se inicia a partir do estado republicano com um perfil elitista, visando moldar e educar as crianças e jovens bem-nascidos, os preparando para posições de mando. Já as crianças e jovens das classes trabalhadoras, à mercê das contradições do modelo republicano brasileiro, foram de início excluídos desse processo. Assim, no Brasil, apesar da expansão da escolarização pública, que se inicia na década de 70 e ganha fôlego nas décadas seguintes, as classes populares ficaram a margem de um processo de formação escolar democrático, recebendo apenas o suficiente para se formarem para ocupações subalternas. O enlaçamento geracional, crítico ao processo de transmissão cultural, tem se deparado, no contemporâneo, com crises, rupturas e desajustes. A sociabilidade pós-moderna e neoliberal contemporânea aponta para diferentes efeitos subjetivos, como o desamparo provocado por imperativos de gozo e desempenho individual, e a corrosão dos laços sociais. Estes, junto a transformações sociais como a ascensão da criança ao estatuto de sujeito de direitos, sua participação no mercado de consumo, e sua familiaridade com a tecnologia digital, ocasionaram profundas mudanças nas gramáticas geracionais. Os efeitos dos desajustes decorrentes dessas transformações nas relações escolares são agravados no contexto brasileiro, onde o papel preconizado pela educação como garantidora de igualdade social nunca foi cumprido e onde vivemos um acirramento das políticas de exclusão, através de um direcionamento de verbas públicas no setor privado da educação que denota a mercantilização de nosso sistema educacional. No entanto, mesmo diante desse contexto, de frente a tantas dificuldades de relação e imersos em profundas transformações político-econômicas, jurídicas, tecnológicas e subjetivas, continuamos a pensar as causas das dificuldades dos alunos e os conflitos escolares enquanto encerrados em uma questão de desadaptação individual e cultural, informadas por teorias psicologizantes e estigmatizantes. Ignora-se a dimensão da escola enquanto um campo de disputas, dentro do qual são produzidos e transformados os lugares de professor e de aluno, e as noções que regulam as relações entre adultos e crianças. Faz-se necessário, portanto, um acúmulo sobre a construção de condições para esse enlace simbólico e para a sustentação do valor da transmissão cultural a partir de uma especificidade brasileira e das questões que esta suscita. Foi realizada, para a presente investigação, uma pesquisa-intervenção em uma escola municipal do Rio de Janeiro, que contou com a participação de três professores responsáveis por duas turmas de aproximadamente 30 estudantes cada uma. Esses sujeitos participaram de atividades abrangendo uma diversidade de metodologias qualitativas, como rodas de conversa, oficinas de desenho, confecção de vídeo e encenações. Propôs-se, desse modo, um espaço de diálogo sobre as vivências de professores e alunos na escola. A análise do material empírico evidencia um duro cenário de vivências escolares que envolvem relações entre professores e alunos permeadas pela violência e pela indiferença. Este cenário dificultou o próprio processo de construção de uma atividade comum entre cada uma das turmas. Apesar disso, acúmulos acerca do que não vai bem nessa vivência foram feitos por ambas as turmas, cada uma a sua maneira. Os resultados dessa pesquisa-intervenção mostram que os alunos vivenciam sua relação com os educadores a partir de um sentimento de injustiça. Apontam também para falta de balizamentos e de diálogo na experiência escolar. Já os professores demonstram um grande sofrimento relacionado à perda de controle sobre o processo educacional e às dificuldades de conciliarem, sozinhos, todas as incumbências que lhes são direcionadas. Entendem-se o conjunto dessas demandas enquanto apontando para a necessidade de se pensar novas formas de relação e de transmissão intergeracional na escola, pautadas por uma maior reciprocidade na relação entre professores e alunos. Assim, aponta-se para a importância da dimensão afetiva e relacional na vivência escolar, e para a escuta e participação dos alunos na construção do processo educacional através de relações de confiança entre eles e seus professores. Aposto-se, portanto, na potencialidade dessas relações

para se enfrentar o desafio de reimaginar a transmissão cultural nas escolas públicas brasileiras hoje.

Palavras-chave: Relações intergeracionais; Escola; Transmissão cultural

PESQUISAS EM DIÁLOGO – CAMINHOS PROMOTORES DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Andréa Relva da Fonte Endlich
ProPEd / UERJ e COLUNI/UFF/ Brasil

Vera Maria Ramos Vasconcellos
Faculdade de Educação/ ProPEd/ UERJ/ Brasil

Resumo: INTRODUÇÃO Este trabalho apresenta parte dos aspectos propulsores da pesquisa *Espaços para a Educação Infantil – EDI: ambientes de crianças de 0 a 3 anos no município do Rio de Janeiro* (ENDLICH, 2018). O referido estudo integra as investigações mais amplas *Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro* (VASCONCELLOS, 2016) e *Políticas (e Práticas) Educativas para Crianças de 0 a 3 anos em uma CRE³³ do Município do Rio de Janeiro* (VASCONCELLOS, 2018), desenvolvidas no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E/UERJ), grupo coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

Tradicionalmente questões referentes às políticas públicas educacionais e a ambientes educativos para as infâncias são focos de estudo do NEI:P&E/UERJ. Na continuidade dessa trajetória, articulados à investigação *Políticas (e Práticas) Educativas para Crianças de 0 a 3 anos em uma CRE do Município do Rio de Janeiro*, foram desenvolvidos Grupos Operativos com 17 diretoras de unidades de Educação Infantil (creches e Espaços de Educação Infantil - EDI) da Coordenadoria de Educação em questão. O objetivo dos Grupos era apoiar as diretoras no reconhecimento e desenvolvimento de seus estilos próprios de liderar suas equipes e lidar com as demandas da comunidade (VASCONCELLOS, 2018). Tal processo formativo resultou ainda na realização do 1º Centro de Estudos Coletivo para berçaristas e professores das crianças de até 3 anos da região – atividade planejada em diálogo com as diretoras de creches e EDI participantes. A ação contou com palestra e 15 oficinas, viabilizando a presença de 273 profissionais atuantes na Educação Infantil da coordenadoria. Dentre as oficinas realizadas a primeira autora dinamizou a que teve como tema *A co-construção de ambientes de desenvolvimento e aprendizagem na creche*. O fomento à promoção de estratégias de potencialização desses espaços/ambientes enquanto provocadores de desenvolvimento foi o propósito da oficina. No seguimento compreender como os espaços/ambientes são percebidos e vivenciados pelos sujeitos que os habitam, bem como identificar seus desejos e necessidades para essas edificações também foi foco presente.

A análise dos diferentes registros produzidos durante a oficina - caderno de registro da dinamizadora, desenhos realizados pelos participantes e questionário distribuído - em diálogo com pesquisa documental (BRASIL, 2009; GIL, 2018; RIO DE JANEIRO, 2010, 2017, 2009, 2013) permite identificar questões para a pesquisa em andamento (ENDLICH, 2018).

CAMINHO METODOLÓGICO – O LUGAR DA PESQUISA

A investigação proposta tem como campo investigativo três unidades de Educação Infantil localizadas na CRE referendada, coordenadoria delimitada a partir de pesquisa já em andamento (VASCONCELLOS, 2018). A definição dessas unidades ocorre em diálogo com a análise de Gil (2018) acerca dos períodos que abarcam dois mandatos da mesma gestão municipal da cidade do Rio de Janeiro (2009 a 2012; 2013 a 2016). A pesquisa em questão identificou três períodos: “A partir de estudos sistemáticos, identificamos e nomeamos três momentos distintos, que direcionaram nossas próximas análises. São eles: período de

³³ Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

transição (2009- 2010), de implementação (2011- 2013) e de consolidação das políticas (2014 -2016).” (GIL, 2018, p. 147).

Este trabalho referenda-se na orientação sócio-histórica-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2010, 2004). Assume, assim, caráter dialógico, por valorizar as relações entre os sujeitos e deles com os ambientes, os equipamentos e outros artefatos/ferramentas culturais imbricados no processo investigativo (VASCONCELLOS, 2015). Adota metodologias qualitativa-quantitativa consideradas complementares. A visão qualitativa terá predominância durante a pesquisa de campo, na aproximação com a realidade estudada. A abordagem quantitativa terá evidência na análise dos dados dos sujeitos da investigação, para descrever resultados advindos da pesquisa documental e de campo (MYNAIO; SANCHES, 1993). A combinação de ambas e a adoção de diferentes instrumentos metodológicos “podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” relativos à investigação (GATTI, 2004, p.13).

Em diálogo com o exposto apresenta-se a Avaliação Pós-Ocupação (APO) como metodologia de análise adotada. Essa modalidade de investigação reflete sobre as relações pessoa-ambiente e o desempenho do ambiente construído, a partir da visão dos sujeitos que o habitam (RHEINGANTZ et al, 2009). A metodologia tem como fundamento a noção de que

O observador se transforma em sujeito ou protagonista de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus usuários, a ser explicada com base na subjetividade. [Essa abordagem] caracteriza a experiência [...] [do sujeito] no lugar, ou o modo como a um só tempo cada lugar influencia a ação humana; como a presença humana dá sentido e significado a cada lugar (RHEINGANTZ et al, 2009, p.11-12, passim).

A APO busca relacionar o ambiente construído com o indivíduo e seu comportamento, avaliando, assim, o desempenho das edificações observadas. Azevedo et al (2007, p. 530) elucidam que trata-se de “um processo multidisciplinar sistematizado de avaliação de edifícios e/ou ambientes construídos após algum tempo de sua construção e ocupação, e procura focar valores, necessidades e expectativas dos usuários.” Nesse sentido a APO se destaca enquanto metodologia participativa, que considera a escuta dos usuários a partir da experiência vivenciada nas edificações dos ambientes analisados. Conclui-se que as necessidades e percepções dos sujeitos assumem destaque na abordagem.

A APO utiliza materiais e métodos próprios que objetivam levantar dados relativos à edificação frente à compreensão do contexto observado, considerando as emoções e sentimentos vivenciados na relação sujeito-ambiente (RHEINGANTZ, 2004).

RUMO DA PESQUISA – URGÊNCIAS

Vivemos momentos de ameaça aos direitos das crianças, especialmente dos bebês e crianças pequenas de até 3 anos. Fato corroborado pela ameaça contida na Lei Nº 12.796 de 04/04/2013, que altera a Lei 9.394/96 ao deixar a criança de 0 a 3 anos fora da lente de aumento da educação básica pública e gratuita. Em meio a esse panorama de desigualdade, Gil (2018) denuncia as diferenças marcantes entre o atendimento quantitativo da pré-escola e o da creche. Observa e mais uma vez alerta para a urgência de efetivação de políticas públicas que supram a necessária continuidade de expansão do atendimento educacional para as crianças de até 3 anos. Neste sentido, coloca-se em evidência o que o Plano Estratégico (PE)³⁴ da atual gestão municipal carioca (2017-2020) apresenta como proposta para a primeira infância. Trata-se do programa *Carioquinhas nas Creches e Pré-Escolas* que consiste na criação de 40 mil novas vagas em creche e 15 mil novas vagas em pré-escola, por meio de parceria público-privada e otimização da infraestrutura existente. [...] A parceria

³⁴ Do ponto de vista legal, o Plano Estratégico (PE) da cidade é uma forma superior e reconhecida de planejamento e de racionalidade administrativa, já inserida na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro [...]. Pela lei, o prefeito eleito deve apresentar o Plano Estratégico de sua gestão até 180 dias após a sua posse, tendo como base as diretrizes de sua campanha e seus objetivos (RIO DE JANEIRO, 2017).

público-privada contemplará investimentos para a construção e manutenção das unidades (RIO DE JANEIRO, 2017).

Frente ao exposto, ao colocar em tela os ambientes para a primeira infância, esta pesquisa aponta para a premente expansão almejada na Educação Infantil pública, especialmente na creche, como fundante. Para tal, a escuta dos sujeitos que vivenciam esses ambientes assume centralidade, pois permite a (re)formulação de ideias sobre as consequências do projeto e o desempenho da edificação (AZEVEDO et al, 2007).

Palavras-chave: Creche; Ambientes; Avaliação Pós-Ocupação

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. A. et al. *Uma Abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a Educação Infantil*. In: DUARTE, C.R. et al (Org.). *O Lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo* (p.520-536). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB No. 20/2009 e Resolução CNE/CEB N.05/2009, Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 jul.2016.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

ENDLICH, A.R.F.G. *Espaços para a Educação Infantil – EDI: ambientes de crianças de 0 a 3 anos no município do Rio de Janeiro*, 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

GATTI, B.A. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em 15 jul.2017.

GIL, M.O.G. *Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em 10 mai.2019.

RHEINGANTZ, P. A. De corpo presente: sobre o papel do observador e a circularidade de suas interações com o ambiente construído. In: *Seminário Internacional Nutau*, 2004, São Paulo. Anais, São Paulo: 2004.

RHEINGANTZ, P. A. et al. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/obs_a_qua_lugar.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RIO DE JANEIRO, Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo Conceitual e Estrutura. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. Acesso em 1 set. 2018

RIO DE JANEIRO, *Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro*: Rio 2020: mais solidário e mais humano. 2017. Disponível em: <http://prefeitura.rio/c/document_library/get_file?uuid=2e703da9-e006-47c6-a6ae-cade5852e693&groupId=7108891>. Acesso em 30 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO, *Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro*: Pós 2016: O Rio mais integrado e competitivo, 2009. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf>. Acesso em 30 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO, *Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro*: Pós 2016: O Rio mais integrado e competitivo, 2013. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdf>. Acesso em 30 ago. 2018.

VASCONCELLOS, V.M. R. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 Anos. *Revista Fractal: Revista de Psicologia* (Impresso) Rio de Janeiro, v. 27, s. 1, p. 68-73, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922015000100068&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 jun. 2016.

VASCONCELLOS, V.M. R. *Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Estado do Rio de Janeiro*. Projeto de pesquisa/ Plataforma Brasil Nº 1.607.838 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

VASCONCELLOS, V.M. R. *Políticas (e Práticas) Educativas para Crianças de 0 a 3 anos numa CRE do Município do Rio de Janeiro*. Projeto de pesquisa/ Plataforma Brasil Nº 1.607.838 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DEM, QUE TE LEVO NO PARQUINHO!:
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

Marcela Aurea Rodrigues Gomes do Amaral
Professora no município de Nova Iguaçu
marcelaurea@gmail.com

Michelle Abraão do Carmo
Professora no município de Nova Iguaçu
michelleabraao2@gmail.com

Resumo: Esta é uma pesquisa sobre interações entre adultos e crianças, tecidas no cotidiano da Educação Infantil, a partir de um projeto escolar chamado: Brincadeiras de Quintal. O que buscamos oferecer são ideias a partir das quais se torna possível o que acreditamos ser necessário: repensar a prática escolar da Educação Infantil a partir das brincadeiras com as crianças e entre as crianças. Partindo de uma base teórica inspirada nas concepções de Vigotski (2008), Paulo Freire (1997), Manuela Ferreira (2002 e 2008), Maria Carmem Barbosa (2006) entre outros, que uniremos a experiência de duas professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Nova Iguaçu - RJ e a prática cotidiana com crianças entre 3 e 4 anos de idade. Lançamo-nos a contar nossas práticas na tentativa de compreender as possíveis formas de atuação da brincadeira como norteadora do trabalho com as crianças.

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira é uma forma de sociabilidade da criança, é uma das linguagens da infância onde a criança tem oportunidade de significar e ressignificar o mundo, organizando suas práticas culturais.

A partir de uma abordagem sócio-histórica, Vigotski analisa o impacto das interações sociais³⁵ no desenvolvimento das crianças e propõe que o homem é um ser eminentemente social, que se constitui na e pela interação humana, em situações concretas de vida. Vigotski entende a criança como um ser interativo, que constrói a si e seu conhecimento pelas suas ações (MOLON, 2000). Assim, a qualidade das interações é determinante para a qualidade daquilo que se reconstrói internamente, que conseqüentemente será material para a imaginação criadora.

O contexto que serviu como alicerce do presente trabalho foi o ambiente de uma Escola Municipal de Educação Infantil onde trabalhamos. Por isso, suas especificidades não devem ser ignoradas. Assim, essa é uma interpretação da realidade observada, a opção por transformar as situações em eventos e trazê-los no corpo do texto tem como objetivo dar ao leitor a oportunidade de outras análises. Para William Corsaro (2005), 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. Assim, a pesquisa, nos exigiu, como pesquisadoras, entrar e ser aceita na vida das crianças e dela participar. Ou seja, “nos tornar nativas”. Sem invadir o espaço do outro.

Buscamos trazer para este relato inspirações etnográficas, por isso o papel da teoria na construção das categorias pesquisadas foi essencial e se deu a partir de livros, artigos e revistas acadêmicas que contribuíram de forma significativa com a produção textual. Como estratégia metodológica usamos oficinas realizadas por nós a partir do projeto Brincadeiras de

³⁵ Durante o processo de pesquisa foi percebido que nas interpretações das obras de Vigotski, alguns autores utilizam o termo “interação”, enquanto outros, “relações sociais”. Aparentemente com o mesmo significado, embora tais termos tenham sentidos diferentes.

Quintal. Contamos com recursos como caderno de campo, fotografias e filmagens das atividades que buscaram incentivar a o desenvolvimento da afetividade, da memória e da linguagem baseadas no respeito aos diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagens. Tivemos como eixo norteador a troca de experiências nas brincadeiras cotidianas.

A inclusão das crianças como sujeitos da pesquisa é antes de tudo, a possibilidade de trazer à tona um mundo novo, cheio de experiências que devem ser compartilhadas e inseridas no campo científico. É levar mais longe a perspectiva das crianças como atores sociais, fazendo-se valer seus direitos como seres envolvidos no processo de pesquisa e como tal, sujeitos que devem ser consultados e ouvidos.

Tomando as vozes das crianças como ponto de partida, o primeiro desafio foi a construção de uma metodologia de investigação que considere as crianças como sujeitos implicados em seus processos de socialização, apropriação e interação. As reflexões tiveram como orientação o trabalho de Ferreira (2002). A autora realizou uma etnografia em uma escola rural durante um ano letivo. Seu objetivo foi revelar como é que as crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos no processo de institucionalização escolar e como é que negociam, manipulam, solucionam conflitos entre si. Buscava penetrar no mundo conceitual de crianças de 3 a 6 anos, suas redes de significados, os sentidos partilhados pelo grupo, descobrir os sentidos-comuns – saberes, fazeres e sentidos. Sua opção metodológica pretendia “levar a sério à voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento” (Ferreira, 2008, p.147).

Captando como o brincar envolve as crianças em ações coletivas Ferreira (2004) aponta a repetição das interações como facilitador da criação de um repertório similar de atividades que as crianças podem desenvolver em comum. Em que a rotina confirma e reforça o conhecimento e os significados partilhados. Nessa perspectiva o caráter repetitivo das rotinas do brincar não se constitui como ações iguais ou idênticas.

Dando visibilidade para a categoria Rotina no cotidiano da educação infantil, Barbosa (2006) enfatiza a importância da reflexão sobre a elaboração da mesma. Destaca que é uma sintetização do projeto pedagógico. A rotina é um elemento que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolverem o trabalho cotidiano.

A autora considera que uma característica presente na rotina da Educação Infantil é o uso do tempo. A fixidez da sequência, da duração das atividades, é uma característica da rotina. E menciona que quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas (p.148).

Como professoras conscientes do nosso papel no processo educativo das crianças, o desafio foi romper com a ideia de homogeneização das matrizes curriculares na educação infantil. E para auxiliar no fortalecimento das práticas pedagógicas contamos com a contribuição de Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*. O autor destaca as exigências sobre o ensinar, entre elas o respeito aos saberes dos educandos; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; respeito à autonomia do ser educando; apreensão da realidade; alegria e esperança; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo... O educador precisa ter conduta, compromisso e postura, pois a educação é um ato político.

Em algumas conclusões da pesquisa, percebemos que prática do projeto, as interações com as crianças e entre as crianças, a pesquisa e leitura dos referenciais teóricos trouxeram algumas

descobertas para questões que orientaram a escrita desta pesquisa: Como adequar a brincadeira ao planejamento das aulas? É possível uma prática educativa brincante direcionada às crianças considerando suas experiências de vida? Como construir uma prática de modo a proporcionar, de fato, uma aprendizagem que seja significativa, tendo como resultado a aplicabilidade do conhecimento adquirido na escola, para o exercício da cidadania na vida?

Percebemos também que a brincadeira ganha importância no cotidiano da Educação infantil, pois para as crianças é a possibilidade de construção de um tempo integralmente útil com ou sem estabelecimento de censuras, obrigações e ocupações feitas por elas. De um lado a brincadeira que permite a construção de um contexto social compartilhado, de outro, a que cria as condições para a própria existência do sujeito, por fim, a brincadeira que permite a construção de um dado objeto de conhecimento: a subjetividade humana.

Palavras-chave: Crianças; Brincadeiras; Práticas Pedagógicas

PRÁTICAS POTENTES DE UMA ESCOLA COMUNITÁRIA

Ana Lucia Gomes de Souza³⁶
PPGEDuc/UFRRJ
analucia.eja@gmail.com

Resumo: O presente artigo destaca algumas atividades desenvolvidas no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – A Escola do CAC, com crianças de 4 a 7 anos. Trata-se de uma pesquisa em andamento cuja metodologia caracteriza-se como uma análise documental teórico-discursiva, com base nos estudos Gonh (2012), Tiriba (2018) e Rosa (2011), sobre a história da instituição, da criação de escolas comunitárias no Brasil e das características dos movimentos sociais. Realizou-se também a pesquisa de campo e diálogos com os funcionários da Escola do CAC. Os resultados obtidos até o momento sinalizam que a escola comunitária é reconhecida na comunidade do entorno pelo ensino de qualidade que desenvolve com as crianças ao longo de 31 anos. Sua existência evidencia a construção de um trabalho coletivo na busca de um espaço político; a produção de experiências significativas com as crianças no quintal da chácara e o empoderamento da comunidade atendida.

Introdução: O objetivo principal deste trabalho é o destaque de experiências desenvolvidas com crianças pequenas na Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – a Escola do CAC. Trata-se de uma instituição filantrópica, criada através da iniciativa dos agentes ligados aos movimentos sociais. A proposta é apresentar aspectos da pesquisa de doutorado em andamento sobre este espaço formativo destacando, sobretudo, as experiências produzidas com as crianças em torno do quintal da chácara onde está localizada a Escola do CAC. Os profissionais da instituição o reconhecem como um quintal educativo, na medida em que oportuniza a construção de saberes de forma lúdica e interativa.

Como metodologia de pesquisa, realizou-se a revisão bibliográfica de artigos acadêmicos que mencionam o Centro de Atividades Comunitárias como elemento principal de investigação e narram a história de sua fundação. Utilizou-se também a análise documental dos arquivos da instituição sobre o Projeto Político Pedagógico da escola comunitária e documentos que embasam e fundamentam sua ação. Os diálogos com profissionais do CAC foi uma opção metodológica inspirada na arquitetura bakhtiniana, onde não haja predominância de voz hierárquica e cada sujeito experimente o movimento da fala e da escuta, característicos do pensamento de Mikhail Bakhtin sobre o diálogo. O trabalho de campo tem sido realizado com intuito de participar das vivências realizadas no cotidiano desta escola comunitária.

O texto trás inicialmente o histórico da fundação desta instituição, contando com a ação dos sujeitos ligados aos movimentos sociais. Em seguida denotam-se experiências observadas durante a pesquisa de campo, com atividades sobre o estudo do meio ambiente e o cuidado com o lixo – constante no plano de ação previsto para 2018. Por fim, as considerações finais trás comentários sobre as primeiras observações realizadas através do trabalho de campo e alguns elementos que apontam para produções potentes que acontecem no quintal da Escola do CAC.

Sobre a história do Centro de Atividades Comunitárias: O diálogo com autores sobre a gênese dos movimentos sociais foi fundamental para compreensão de todo contexto que envolve esta instituição. Assim, encontramos em Tiriba (2018) o histórico da criação das escolas comunitárias no Estado do Rio de Janeiro, no início dos anos 80. Ela destaca que a população mais carente do estado se organizou para a criação de escolas, como resposta ao descaso do Estado às necessidades da comunidade. O mesmo aconteceu no município de São

³⁶ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDuc/UFRRJ. Professora Assistente da UERJ, atuando no CAP-UERJ.

João de Meriti, conforme é descrito em Rosa (2011) ao destacar que a ingerência dos governantes locais motivou a mobilização de diversos agentes sociais para reivindicações organizadas. Os movimentos sociais organizados reivindicaram creches públicas e gratuitas para os bairros da periferia. Foi assim que ganharam a mesma importância que as escolas primárias tiveram nas décadas de 1940/1950. A autora sinaliza que a justificativa para a ampliação das creches, naquela ocasião, foi a educação compensatória, ou seja, preparar as crianças entre 0-6 anos para o ensino fundamental.

Neste contexto surge o CAC, fundado em 1987, com a intenção de ser um equipamento que pudesse ofertar atividades culturais, educacionais, experiências na área da saúde, o funcionamento de uma gráfica e o trabalho com formação continuada de professores. Durante todos estes anos esta instituição não governamental, sem fins lucrativos, tem atendido a comunidade, promovendo atividades educacionais, culturais e de prevenção à saúde. Podemos afirmar, portanto, que o CAC é o produto da organização comunitária, reivindicatória e mobilizadora, que se movimenta por seus ideais para o bem comum.

A prática pedagógica com crianças pequenas: A chácara possui um terreno arborizado onde as crianças podem brincar e uma roça³⁷ cuidada por parceiros da Rede Ecológica³⁸, que trabalham com a economia solidária e agroecologia. Neste quintal são plantados alguns legumes, ervas medicinais, existem algumas árvores frutíferas e espécies variadas de flores e plantas. Os integrantes da Rede Ecológica reconhecem a oportunidade de uma parceria produtiva para ambos os lados. Assim, as crianças desta escola têm a oportunidade de plantar, colher, experimentar os princípios da economia solidária e vivenciar, inclusive, a criação de uma composteira. Elas têm sido apresentadas aos princípios do consumo de alimentos orgânicos e da sustentabilidade. No quintal da escola é cultivado o respeito à terra e o que dela vem. E foi assim que em 2018 o lixo se tornou o tema a ser trabalhado, através de um plano de ação, que envolveu a sensibilização da comunidade local para o destino dado ao lixo residencial. Assim, o projeto previu ações de caminhada no entorno da instituição observando como os moradores cuidavam do lixo e distribuindo o folder que as crianças elaboraram em sala de aula. Houve ainda leitura e debate sobre as possibilidades de descarte de lixo doméstico no bairro de Coelho da Rocha. Ilustrações e estudo sobre o tempo que cada item descartado permanece no solo. Fizeram também leituras sobre reaproveitamento dos alimentos e utilizaram a composteira diariamente, após o lanche e conversaram sobre reciclagem.

Considerações finais

Por ora, pode-se concluir que esta instituição tem sido um equipamento de grande importância nesta região da Baixada Fluminense. Constata-se que sua prática potencializa as aprendizagens geradas neste espaço educativo e potencializam experiências significativas que observamos acontecer com crianças pequenas. Pode-se afirmar que tais práticas estão diretamente implicadas aos princípios que deram origem ao Centro de Atividades Comunitárias. Ela tem oportunizado a ampliação do olhar para outras formas de fazer, outros arranjos educacionais possíveis e novos modos de organização para a escolaridade de crianças pequenas.

Palavras-chave: Escola Comunitária; Prática Pedagógica; Infância

³⁷ Eles utilizam a denominação “roça” ao invés de horta e explicam que trata-se de plantações específicas que não incluem hortaliças.

³⁸ A REDE ECOLÓGICA é um movimento social que visa a fomentar o consumo ético, solidário e ecológico. É constituída de grupos de consumidores que realizam compras coletivas diretamente de pequenos produtores agroecológicos / orgânicos, o que viabiliza a compra desses produtos a preços acessíveis e, ao mesmo tempo, apoia as iniciativas desses produtores. (Fonte: <http://redeecologicario.org> acesso em 09/03/2018)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, M. **A História da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Tese de Doutorado – USP, 2011.

TIRIBA, Léa. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

**DIREITO E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE PESQUISAS
PUBLICADAS NOS ANAIS DAS REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS DA
ANPEd**

Ana Carolina Corrêa
Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)
anacarolinacorrea.pedagogia@gmail.com

Tereza Marta Ribeiro Mendes Ferreira
Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)
terezamrm@gmail.com

Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)
amanda.valiengo@ufsj.edu.br

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo refletir acerca das pesquisas publicadas nas duas últimas edições da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)** na 38ª Reunião em São Luís do Maranhão, outubro de 2017, e na 37ª Reunião ocorrida em Florianópolis, outubro de 2015, no âmbito do Grupo de Trabalho 07 (GT07), cujo eixo foi Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Essa apreciação baseou-se, na temática relacionada ao Direito e à Educação Infantil que surgiu do interesse em aprofundar os estudos realizados durante a disciplina “Pesquisa em Educação Infantil no Brasil”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ em 2019. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados no portal **ANPEd**, entre os anos de 2000 a 2017. Dessa forma, identificou-se nos **Anais Científicos das reuniões** 175 trabalhos e 39 pôsteres. **Nas duas últimas reuniões científicas nacionais que correspondem aos anos de 2015 e 2017**, no GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, foram localizados 34 trabalhos e 06 pôsteres, que contemplam a chave de busca “Educação Infantil”. Restringindo mais a investigação, utilizou-se como critério a palavra-chave “Creche” encontrando nessas edições, 04 trabalhos. Já para a busca com a palavra-chave “Pré-escola”, foram localizados 03 trabalhos e 02 pôsteres. Percebe-se então, que o maior percentual de trabalhos está relacionado a Educação Infantil de maneira mais ampla. E há menor incidência de trabalhos a respeito de Creches. Os dados também indicam que o número de trabalhos pertinentes a Educação Infantil (Creches e Pré-escolas) correspondem a 18,68% do total de trabalhos disponíveis na plataforma no que concerne ao GT07. À vista disso, pode-se inferir que são poucas as pesquisas dentro do universo apresentado. A partir do levantamento quantitativo dos trabalhos, prosseguiu-se com a análise dos resumos e as abordagens mais recorrentes nessas pesquisas, a saber: direitos na educação infantil (11 trabalhos), políticas públicas para a educação infantil (08 trabalhos), práticas e processos educativos na educação infantil (07 trabalhos), gestão escolar (03 trabalhos), formação de professores (03 trabalhos), leitura, escrita e alfabetização (03 trabalhos), relações étnico-racial (03 trabalhos), artes na educação infantil (03 trabalhos), currículo (03 trabalhos), avaliação (02 trabalhos), história (02 trabalhos), sociologia da infância (02 trabalhos), psicologia infantil (02 trabalhos), brincadeiras e interações (02 trabalhos), docência na educação infantil (02 trabalhos), jogos (02 trabalhos), produção do conhecimento (01 trabalho), linguagens (01 trabalho), música (01 trabalho), estágio (01 trabalho), documentação escolar (01 trabalho), cultura (01 trabalho), espaços públicos (01 trabalho), concepções de infância (01 trabalho) e concepções de creche (01 trabalho). Nesse sentido, vislumbrou-se que os temas mais recorrentes tratados em tais

pesquisas nos últimos 05 (cinco) anos, guardam relação com o direito, em suas diversas vertentes, com a educação infantil e com as políticas públicas voltadas para essa etapa da educação básica. Diante disso, identificou-se que a temática do direito é precípua para a Educação Infantil, e que embora tenhamos avanços Legais, temos necessidade de avanços práticos que algumas políticas públicas já expressam e outras com carência de serem criadas. Dentre as temáticas dos trabalhos sistematizados no levantamento percebe-se que os conteúdos das pesquisas se referem em maior quantidade para a questão da obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças brasileiras na pré-escola, a partir dos quatro anos de idade. Outra preocupação relacionada ao direito recai sobre as questões curriculares, seja em âmbito nacional ou estadual. Outros trabalhos centram-se na “escuta” das crianças acerca das formas regulatórias e o que elas pensam sobre o direito de ir à escola. Outros assuntos são: plano municipal de educação, o direito à creche das crianças em situação de pobreza e rede de políticas públicas para a educação infantil. Dentre os artigos levantados e sistematizados, elencamos: Campos; Faria e Oliveira, 2017; Tripodi, 2017; Silveira, 2017; Barbosa, 2017; Pinto, 2017; Rebelo e Buss-Simão, 2017; Ferreira e Silva, 2017; Cagneti e Madeira, 2017; Tavares, 2015; Silva, 2015; Ferreira, 2015. Assim, partindo da análise de tais artigos procedeu-se com uma modesta revisão de literatura, à luz das leis e normas vigentes, bem como dos documentos orientadores e diretivos elaborados pelo Ministério da Educação Brasileiro, mais relevantes para a educação infantil, com o objetivo de verificar se os assuntos tratados nas pesquisas também haviam sido contemplados nas legislações e orientações em vigor, dentre eles: Constituição da República Federativa do Brasil. 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes 1,2 e 3. 1998; Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil. Volumes 1 e 2. 2008; Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. 2009; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2010; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Revisão Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2013; Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012. Lei do Brasil Carinhoso; Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Lei da obrigatoriedade da Pré-escola; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. 2014; Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. 2018; Currículo Referência de Minas Gerais. Educação Infantil. 2018. A partir de uma análise, em andamento, concluiu-se que as pesquisas situadas na base de dados dos dois últimos Anais das Reuniões Científicas da ANPEd (2015 e 2017), quantitativamente, encontram-se mais voltadas para as temáticas ligadas ao direito e a educação infantil, e que análise jurídico normativa dos temas relacionados ao direito na educação infantil em suas mais variadas vertentes encontram-se fundamentadas nas normas e documentos oficiais contemporâneos do Estado brasileiro. Entretanto, a efetivação desses direitos é permeada por diversos entraves de cunho político, econômico, organizacional, gerencial e até mesmo de ordem prática, na esfera das instituições educacionais infantis. O que pode indicar, ora a incipiência das políticas públicas que visam garantir o cumprimento dos direitos para as crianças na faixa-etária da educação infantil, ora evidencia a incompetência dos gestores públicos em não garantir que todos os direitos cheguem ao “chão da escola”.

Palavras-chave: Direito; Educação Infantil; Pesquisa

Referências

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. *Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2013*. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil*. Vol. 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Revisão Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

O DIREITO A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Gisele Gonçalves
PPGE/UFSC
elesigon@gmail.com

Resumo: Em tempos que negam a política, a participação, a democracia, insistimos no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, no fomento a práticas democráticas e emancipatórias; na garantia da participação das crianças, com ênfase no público, no bem comum e nos princípios éticos, estéticos e políticos no contexto da educação infantil. Este trabalho compõe o estudo de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, o qual realizou um levantamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de educação infantil pertencentes à Rede Municipal de Florianópolis, com o objetivo de compreender as concepções atribuídas nos documentos à participação das crianças. Esta pesquisa compõe a trajetória de estudos e pesquisas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância – NUPEIN (CED/UFSC), que defende uma docência relacional que considere os modos próprios das crianças, seus pontos de vista geracional, considerando-as como sujeitos participativos dos processos que dizem respeito às suas vidas e que respeite a heterogeneidade da infância, no entrecruzamento com as políticas inclusivas de classe, étnica, raça, geracional, e que reconheçam a educação infantil como tempo de direitos. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo entre a Pedagogia da Infância com áreas do conhecimento que entendem os direitos das crianças como um elemento fundamental para a construção da pólis e da justiça social, especialmente os estudos sociais do direito, a sociologia da infância e filosofia, a partir dos autores Fraser, 2002; Rocha, 2008; Moss, 2009; Agostinho, 2010; Sarmento; Fernandes, 2015; Veronese, 2013; Ranciere, 2014. Como caminho metodológico, optou-se pela referência da Análise de Discurso Textualmente Orientada de Fairclough (2008) que concebe o discurso como uma possibilidade de ação e de intervenção social, na medida em que age sobre questionamentos e consequentemente, seus entendimentos sobre a realidade social. As contribuições da Pedagogia da Infância têm indicado possibilidades para um projeto educativo que respeite aos direitos fundamentais das crianças, o que exige que incluamos efetivamente as crianças, suas manifestações e singularidades na organização do cotidiano e do trabalho pedagógico. As crianças participam na medida em que são envolvidas em práticas intencionais que possibilitem o acesso e exercício desse direito. Afinal, como devemos entender o direito da criança à participação no contexto de educação infantil? Os dispositivos jurídicos advindos da *Declaração dos Direitos das Crianças* (1959), mostram-nos que a participação é direito da criança e encontra seu fundamento dentro do ordenamento jurídico internacional e nacional. Portanto, as instituições de educação infantil devem garantir tais direitos das crianças por meio de ações concretas, incluindo as crianças na produção dos espaços sociais coletivos. É preciso termos clareza de que é de nossa incumbência garantir os direitos das crianças como pressuposto constituidor da educação infantil, de modo a organizar intencionalmente espaços, tempos e materialidades para as crianças, nos quais elas sejam profundamente respeitadas, defendendo, assim, a condição de dignidade humana que lhes é por direito. Defende-se a participação como estratégia para que prospere a cidadania, assim sendo, práticas democráticas são efetivadas quando a organização dos tempos e espaços forem intencionalmente pensadas para incluir os pontos de vista das crianças, considerando “[...] todas as formas comunicacionais pelas quais expressam seus pontos de vista: fundamentalmente o corpo, os afetos, o humor e as brincadeiras, que reverberam na estruturação de seus espaços, tempos e vivências educacionais” (AGOSTINHO, 2010, p.

312). Os documentos que compuseram o *corpus de análise* foram selecionados a partir de critérios: mapear os Projetos Políticos Pedagógicos/PPP e levantar os que abordam os direitos das crianças; selecionar os documentos que discorriam os direitos das crianças à participação; contemplar as regiões municipais de Florianópolis, em um total de cinco (05) unidades educativas. A partir destes critérios, localizamos **vinte e cinco** documentos que continham a palavra-chave *direito das crianças à participação*, dos quais, a partir da leitura na íntegra, selecionaram-se cinco (05), contemplando, assim, as regionalidades do município. O Projeto Político Pedagógico não se trata de um documento apenas para constar na instituição e sem acesso aos sujeitos que compõem a unidade educativa, ao contrário, ele é tomado como um instrumento coletivo, elaborado com a participação de todas e todos as (os) profissionais da instituição, que intenta apresentar as possíveis direções a serem tomadas na especificidade das ações educativas. Os PPPs apresentam referência às deliberações definidas pelas diretrizes para a educação infantil nacional, relativa às propostas pedagógicas e seus fundamentos de caráter mandatário em todos os níveis (Federal, Estadual e Municipal), assim como a Proposta Curricular da Rede Educação Municipal de Florianópolis (2012). Os projetos são assumidos como instrumentos para nortear os pressupostos orientadores da prática educativa e indicam a intencionalidade à ação docente. Na aproximação, a partir da leitura na íntegra dos referidos documentos, encontramos aspectos do funcionamento da instituição, como a formação dos agrupamentos de crianças; horários de funcionamento; regime de trabalho das professoras, professores e profissionais; processos pedagógicos e administrativos; espaços e tempos, enfim, a organização da ação docente em todas as suas dimensões. De um modo geral, objetivam uma educação que respeite a criança enquanto sujeito social de direitos, oferecendo-lhe acesso ao conhecimento historicamente e culturalmente construído a partir das dimensões humanas. O que reafirma a preocupação em pensar uma pedagogia que respeite os direitos das crianças, que considere sua participação como elemento constituinte da ação docente, na produção e afirmação dos direitos sociais. Por isso, deve-se conceber a educação infantil como espaço que tenha como princípio a preservação e respeito à ação humana em suas singularidades, princípio necessita ser perseguido pelo da instituição, insistente e intencionalmente, na perspectiva de um projeto educativo democrático, o que exige a opção por esse encaminhamento e o esforço coletivo de sua efetivação nas práticas cotidianas (AGOSTINHO, 2010). Assim, o Projeto Político Pedagógico pode contribuir para orientar a organização dos coletivos das unidades de educação infantil, contribuindo na construção da identidade da instituição e da consolidação de um projeto educativo emancipatório e, de fato, democrático, considerando-se a diferença, a diversidade e que reconheçam a educação infantil como tempo de direitos.

Palavras-chave: Educação infantil; Direito da Criança; Direito à Participação

BEBÊS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: OLHARES A PARTIR DE UM MOVIMENTO DE FORMAÇÃO

Ana Cristina Marques Monteiro Vieira
UFF
anacmmv@gmail.com

Daniele Borges de Araujo
UFF
danieleborges@id.uff.br

Nazareth Salutto
UFF
m_n_salutto@id.uff.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de construção e orientação monográfica de estudantes do curso de Pedagogia (UFF) num movimento que se constitui a partir da tríade - ensino, pesquisa e extensão. É proposição que essas reflexões se desdobrem em um relato de experiência-formação que será fruto desse trabalho. Fundamentando esse processo de pesquisa, soma-se o movimento inaugural de um projeto de extensão em parceria com uma Unidade Municipal de Educação Infantil situada na região metropolitana do Rio de Janeiro. O trabalho junto à instituição tem o propósito de problematizar os papéis do pesquisador que pesquisa bebês, mapeando os espaços, as práticas pedagógicas a partir das manifestações culturais dos bebês e crianças pequenas no espaço institucional. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de natureza empírica, etnográfica, que se faz presente desde o início do ano letivo, no período de inserção dos bebês, de suas famílias e das professoras no espaço-tempo-institucional. O levantamento de dados é feito pelas observações registradas no trabalho de campo e fotografias. Pensando na fundamentação teórico-metodológica que norteia as questões ligadas à pesquisa, ao ensino e à extensão, buscamos inspiração no grupo de pesquisa sobre bebês, infância e educação constituído na Universidade Federal Fluminense (UFF). Em nossos encontros semanais, enfrentamentos surgem à medida que a pesquisa de campo avança na UMEI e precisamos transcrever nossos registros, buscando a verdade em nossos diferentes olhares, sempre a partir dos bebês e das crianças pequenas. Nossos olhares e ações se cruzam no que observamos no cotidiano da creche? Acreditando que toda resposta é motivada pela pergunta que fazemos, quais as perguntas intencionais que apresentamos aos bebês ao longo do processo de pesquisa para construirmos nosso relato de experiência? O recorte dado para o estudo, tecido entre pesquisa, ensino e extensão, foi ganhando contornos na relação social construída entre os interlocutores da pesquisa (um grupo de 19 bebês (2 a 3 anos) e os adultos/pesquisadores) no lócus de investigação. As questões que se materializavam na escrita e reescrita dos registros e eram trazidas como reflexões para o grupo de pesquisa, começaram a nos sensibilizar quanto ao nosso papel de estudante/pesquisadora e entendemos que seria importante pensar desse e nesse nosso lugar ético e político de formação. O movimento de juntas estudar, surgiu, não de repente. Cada qual com um conjunto de olhares sobre o mesmo objeto de estudo, buscávamos descobrir sobre que tema se daria a construção de conhecimento no campo da infância e como apresentaríamos, num projeto final consistente, o que aprendíamos nesse caminhar coletivo de pesquisa, ensino e extensão. O encontro nas disciplinas sobre bebês foi uma costura fundante para a formação do grupo de pesquisa. A tríade - ensino, pesquisa e extensão - se completa nesse movimento crítico-reflexivo que provoca pensar a prática cotidiana e seus desdobramentos a partir dos bebês. E nos altera, convocando-nos a uma

autoria a partir dos registros de campo que são reflexão do olhar e da escuta ética de cada pesquisadora. De que modo esse encontro está mobilizando, fomentando a constituição de ser pesquisadora no curso de formação de professores? Como estamos pensando metodologicamente esse caminho? O que foi em nós alterado, no campo de investigação e fora dele, na relação construída com os bebês e sua (s) cultura (s)? Cabe aqui comentar que quando falamos em culturas dos bebês, de estudos do bebês, pensamos no movimento de participação nas disciplinas, do trabalho monográfico, do projeto de extensão, do fazer parte de um grupo de pesquisa. Que vínculos efetivos se constituíram entre os interlocutores da pesquisa nesse movimento atravessado por muitas questões ao longo desse processo? No movimento de estudar, ouvir o outro, pensar e escrever juntos e trocar experiências, vamos delineando nossas estratégias metodológicas, fundamentadas em alguns conceitos que perpassam nossas intenções, tais como alteridade, exotopia, parcialidade e presumidos (BAKHTIN 2003; 2006) que estarão presentes no diálogo com o ato de pesquisar e seus desdobramentos (RIBES; MACEDO, 2012), registrar e documentar (GUIMARÃES, 2012). As muitas reflexões apresentadas neste trabalho são tecidas pelo compromisso firmado entre sujeitos que se encontram através do olhar singular que cada um traz, com marcas de suas trajetórias, e que, quando se deslocam nessa relação dialógica, responsável, colocando-se diante do outro, com o outro, novos sentidos são forjados entre eles, o que implica num modo de ser no mundo e que produz conhecimento. Nessa caminhada, entrelaçada pelo estudo da infância e comprometida com a ética, as estudantes se descobriram também pesquisadoras problematizando a própria formação. Nas experiências do cotidiano de pesquisa, o estranhamento de uma realidade institucional racional e técnica sensibilizou o olhar e a escuta de ambas e afetou o andamento de seus projetos de formação. O desafio que se apresentou diante desse contexto educativo, especialmente na educação infantil, foi o que impulsionou e fortaleceu os laços para que esse encontro fosse semeado e gerasse frutos. Valorizar a escuta, o olhar, a escrita dos sujeitos que se pretendem éticos, críticos e reflexivos em sua leitura de mundo nessa trajetória de ensino, pesquisa e extensão, é a abordagem coletiva do processo de formação dos estudantes que será construída nesse texto. Alterar-se para questionar, estranhar o que se apresenta diante de nós. Deslocar-se diante do outro, construindo-se autor do que é pensado, refletido, questionado, atravessado por escolhas. Esse trabalho ressalta a ação social e política assumida pelas estudantes que se constituem como também pesquisadoras na construção de uma relação dialógica com o ensino, a pesquisa e a extensão. Traz reflexões sobre como se pensa esse processo de formação que, muitas vezes, privilegia muito mais o produto final do que o processo ético de produção do conhecimento. O trabalho também possibilita uma perspectiva de visada que favorece e amplia o encontro e a construção coletiva *entre e com o outro* no movimento de formação docente. Além disso, é uma narrativa que se completa no olhar do *outro*, interlocutor e pesquisador que estranha, dialoga, recorda do vivido e assina seu pensamento na busca persistente pela verdade, por sua autoria e que, assim, se posiciona especificamente em relação à pesquisa, trazendo minúcias desse processo. E a partir do que assina, traz à tona a possibilidade do debate, da crítica, do discurso.

Palavras-chave: Bebês; Docência; Formação; Pesquisa

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENFOQUE SOBRE A QUALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Daiane Aparecida Costa Carvalho
UFSJ
daiane.pedagogiaufsjsj@gmail.com

Daisyane Isabel Costa Detomi
UFSJ
daisyane.musicaufsjsj@gmail.com

Virgínia Aparecida Ambrósio
UFSJ
virginia.ap.ambrosio@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve por objetivo investigar brevemente as trajetórias da pesquisa em Educação Infantil no Brasil, sobretudo nos últimos cinco anos, a partir de um levantamento realizado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes – CNPq e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente buscou-se localizar os grupos de pesquisa e artigos publicados sob a ótica dos espaços escolares e não escolares, a partir da utilização de determinados descritores, obtendo dados quantitativos. Especificamente para os grupos, as informações foram filtradas considerando o censo atual, a busca exata e a área das Ciências Humanas/Educação, optando pelos seguintes termos – infância, criança, educação infantil, criança de 0 a 6 anos, creche, cultura infantil, pré-escola, educação pré-escolar, infantil e criança pequena – realizando a tabulação das informações referentes aos temas abordados conforme constavam nas linhas de pesquisa, além do ano de formação e localização desses grupos, de acordo com a região, analisando-se um total de 155 grupos, com o intuito de compreender uma possível relação entre o período de suas criações e a promulgação de leis ou publicação de documentos oficiais, entre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Política Nacional de Educação Infantil, sob portaria nº 1.263/1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução CNE/Ceb nº 05/2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017. Após a análise inicial, verificou-se uma maior frequência de grupos na região Sudeste (36,7%), seguida da região Nordeste (29,7%), Sul (18,1%), Norte (9%) e Centro-Oeste (6,5%), sendo que os estados da Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo se destacaram em relação ao número de grupos que pesquisam sobre a Educação Infantil no Brasil. Quanto ao ano de formação, foi verificado um número mais significativo nos anos de 2009 (13 registros), 2010 (14 registros), 2014 (11 registros), 2015 (13 registros), 2016 (16 registros) e 2017 (14 registros), o que a priori indicou uma possível relação na criação desses grupos a partir da EC nº 59/2009 e da fixação das Diretrizes Curriculares, bem como a inclusão da Educação Infantil na nova versão da BNCC. Verificando-se as linhas de pesquisa de cada grupo, as três temáticas mais recorrentes foram a formação de professores/educadores (48 registros, sendo que três grupos com linha de pesquisa especificamente direcionada para a formação de professores em Educação Infantil), o que reforça a tradição de tal pesquisa na área, conforme apontado por Rocha e Buss-Simão (2013); outro tema de destaque foram as práticas pedagógicas/educativas (37 registros), que de acordo com as autoras tem sido uma preocupação presente nas pesquisas, com ampliação

das perspectivas ao associar-se com aportes teóricos da sociologia e filosofia, além das políticas públicas (36 registros), que tem sido pesquisadas sobretudo com o enfoque na análise dos processos de implantação da educação especial, do ensino de nove anos, dos sistemas municipais de ensino, das políticas de qualidade, entre outros, sendo que em algumas situações essas três linhas aparecem juntas, no mesmo grupo. No caso dos artigos, iniciou-se a pesquisa realizando uma busca geral, com os termos – educação infantil (3.035 artigos), creche (10.378 artigos), pré-escola (516 artigos), escola (118.965 artigos), espaços escolares (241 artigos) e espaços não escolares (24 artigos). Em seguida, selecionando a busca avançada e delimitando os filtros, foram obtidos novos resultados, que serão posteriormente detalhados na pesquisa, realizando-se então uma seleção de 107 trabalhos, dos quais os resumos foram lidos e organizados em categorias temáticas, verificando-se uma maior recorrência dos seguintes assuntos – educação de qualidade (8 artigos), formação de professores (8 artigos) e organização das atividades e espaço físico (8 artigos), constatando-se uma aproximação com os levantamentos realizados no Diretório de Grupos de Pesquisa e ainda que de modo parcial, uma tendência na pesquisa em Educação Infantil com foco nessas temáticas. Após o levantamento dos temas mais presentes em ambas as plataformas, apesar de verificado um número significativo de grupos com linhas de pesquisa voltadas para a formação de professores e práticas pedagógicas/educativas, delimitou-se o tema políticas públicas, procurando examinar em que medida há uma aproximação com os artigos selecionados na plataforma de periódicos da CAPES que abordam a educação de qualidade. Pensando sobre o conceito de qualidade e sua relação com o âmbito da educação, Paschoal (2018) ao referenciar Campos (2013, p.24), aponta que pesquisas realizadas pela autora indicam um discurso da qualidade atrelado ao acesso, enquanto Côrrea reflete sobre o conceito tendo por base o artigo 5º do Estatuto da Criança e Adolescente, que estabelece: “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]” (BRASIL, 1990, p.12) e ainda o 53º artigo que ao tratar do direito à educação define “[...] o direito a ser respeitado por seus educadores.” (CORRÊA, 2003, p.91 apud PASCHOAL, 2018, p. 771). Assim, após a releitura dos resumos, considerando ainda as palavras-chave e a presença (ou não) do termo política(s) pública(s) no decorrer do trabalho, há uma notória preocupação com a discussão sobre o direito da criança à educação de qualidade, tendo em vista a legislação e os documentos oficiais, aparecendo ainda questões interligadas à prática pedagógica, a utilização de indicadores, em um viés de avaliação e planejamento, além da relação entre expansão da oferta de vagas nas instituições infantis e a qualidade dos serviços oferecidos. Nesse sentido, entende-se que a qualidade na educação infantil deve estar atrelada, sobretudo, as condições de atendimento das necessidades de cuidar, educar e brincar, buscando a promoção do desenvolvimento integral da criança, conforme destacado no artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e que torna-se cada vez mais necessário uma preocupação do poder público não só com a ampliação do acesso, mas com a oferta de uma educação de qualidade, considerando os aspectos aqui discutidos.

Palavras-chave: Pesquisas sobre infância; Educação de qualidade; Políticas Públicas

REFERÊNCIAS

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p.943-954, ago. 2013. Out/dez. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73052/76606>>. Acesso em: 06 maio 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p.766-779, set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651509/18609>>. Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 15 maio 2012, 207 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2019.

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE BARBARIZAÇÃO

Clemerson Elder Trindade Ramos³⁹

PPGE/PUC-GO

eldercremt@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute sobre a feminização da docência na Educação infantil e o processo de barbarização, bem como conceitua gênero, identidade de gênero e sexualidade nos diversos contextos da sociedade. Esclarece como esses conceitos vêm sofrendo rupturas e continuidades a partir da história da educação, mais precisamente a partir dos meados do século XIX e XX à contemporaneidade. Aqui, além de conceituar como a barbárie exclui, cerceia, controla o pensamento, as ações e os corpos de homens e mulheres na docência da Educação Infantil, reafirma gênero como uma categoria de análise histórica e construção social das masculinidades e feminilidades. Dessa forma, o estudo aponta como necessidade discutir as relações de gênero e sua diferença com a sexualidade, bem como desconstruir os estereótipos, discursos hegemônicos machistas e sexistas que contribuíram para a demarcação dos lugares de homens e mulheres, bem como a divisão sexual do trabalho. Problematisa a docência masculina na Educação Infantil à luz dos direitos de homens e mulheres ocuparem os mesmos espaços e assim promover o processo de desbarbarização por meio do esclarecimento. Para tanto, busca-se como pressupostos teóricos e metodológicos os estudos de Adorno (1995); Beauvoir (2016); Butler (2017); Carvalho (1999); Carvalho (2011); Chamon (2005); Finco (2011); Louro (2001, 2007, 2015), Lins (2016).

Quando nasce um bebê, o anúncio: É um menino ou uma menina? Nosso mundo será azul ou rosa? Essa interpelação pode desencadear um processo de fazer do corpo do bebê um sujeito de gênero masculino ou feminino. Desde que nascemos somos orientados pela sociedade para agir de formas distintas, sendo menina ou menino, essa determinação verticalizada vem carregada de comportamentos, como ser meigo e sensível (mulheres), ser bravo e forte (homens), sem falar no uso determinado de cores, roupas, brinquedos, brincadeiras e atitudes para cada gênero que é imposto por uma sociedade carregada de estereótipos. Nessa perspectiva, as meninas e meninos são ⁴⁰levadas a acreditarem que suas escolhas são determinadas por serem mulheres ou homens, deixando esse espaço de discussão fechado para posicionamentos, mesmo porque numa sociedade patriarcal e machista tudo o que foge ao padrão heterossexual é doença, desvio ou pecaminoso, esse pensamento errôneo tem levado a desigualdades de gênero com consequências graves na infância, na juventude e na fase adulta, fazendo com que as pessoas deixem de viver suas identidades com medo do preconceito, do abandono e das represálias, caracterizadas como ações cruéis realizadas por preconceituosos, homofóbicos e, muitas vezes, pela própria família.

A Feminização da Docência na Educação Infantil e a Barbarização: Os estudos da infância defendem a ideia de que as crianças não aprendem e se desenvolvem do mesmo lugar, que não têm os mesmos interesses, preferências, necessidades e curiosidades. Daí a necessidade deste trabalho problematizar o cuidar e educar como termos indissociáveis, pois, acreditamos que quando se cuida educa-se e vice versa, uma vez que cuidar e educar

³⁹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Especialista em Educação infantil, alfabetização e Letramento pela FABEC/ Campus Goiânia; Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade Alfredo Nasser / Campus Aparecida de Goiânia; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/ Campus Sobral.

⁴⁰Muitos termos estarão no feminino para reafirmar a necessidade de desconstruir a ideia de que o masculino é a norma quando estiver tratando dos dois gêneros.

configura-se em um ato pedagógico. Esses reafirmam o protagonismo das crianças proporcionam a elas vez e voz, dando-as a oportunidade de se posicionarem na sua forma de ser, ver e está no mundo. Nesse sentido Finco (2011, p. 168) quando diz que: *Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam.*

A criança, mesmo tão pequena, deve ser vista como um ser que se expressa de várias maneiras, tais expressões podem acontecer por intermédio do choro, dos movimentos, dos olhares que trocam com outras crianças e adultos, das vocalizações, da sua forma de ser, ver e está no mundo. Ao trazer a necessidade de se fazer uma análise relacional, não se esquecer de trazer nessa discussão o conceito de barbárie apresentado pelo filósofo alemão Theodor Adorno na obra “Educação e Emancipação” como esse autor sempre criticou a violência em que os homens são expostos. Defendia que, numa sociedade democrática, deveria haver espanto diante da barbárie por meio da humanização do indivíduo. Para isso, afirmou como necessária uma educação que formasse sujeitos emancipados e autônomos.

De uma maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima social de falta da seriedade. Além disso, a sociologia acadêmica e a educação pouco atentaram para a distinção que a população estabelece entre disciplinas com prestígio e desprestigiadas. (ADORNO, 1995, p. 99)

A afirmação do autor é clara e denuncia o valor que a população tem pelo magistério, o que nos faz entender sua desvalorização e o porquê de ser uma profissão com pouco prestígio.

Considerações Finais: Entender as contradições que envolvem as múltiplas relações de gênero numa sociedade patriarcal, machista e hegemônica requer de nós docentes um posicionamento crítico, fundamentado e capaz de superar a barbárie ou qualquer discurso machista, sexista e os estereótipos de gênero. Daí a necessidade da perspectiva dialética para promover a desbarbarização por meio do esclarecimento no contexto da sociedade.

Palavras-chave: Gênero; Feminização; Docência; Educação Infantil

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo. Xamã, 1999.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil e Gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas*. In: FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LOURO, Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del (org). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 443-481.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. *Professor homem: o estrangeiro na educação infantil*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

RODRIGUES, Paula. *Questões de Género na Infância*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

FREQUÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIA DE VARIÁVEIS SOCIAIS E ECONÔMICAS SOBRE O COTIDIANO DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva
PBH
bia.ovsilva@hotmail.com

Lívia Maria Fraga Vieira
UFMG
liviafraga59@gmail.com

Resumo: O artigo objetiva apresentar parte dos resultados encontrados durante a realização de uma pesquisa de Mestrado que investigou as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. A investigação se justificou, em primeiro lugar, pela premissa de que o estudo da frequência escolar poderia apontar meios para compreendermos a concepção que os adultos envolvidos na rotina das crianças possuem sobre a escolarização na primeira infância. Além disso, foi motivada pela necessidade de conhecer as configurações que envolvem a frequência escolar das crianças pequenas frente à implementação da lei 12.796/2013 que estendeu a faixa de matrícula obrigatória a partir da Pré-escola.

As questões a serem respondidas pela pesquisa foram as seguintes: Quais são os motivos de falta das crianças na Educação Infantil? Por que algumas se tornam infrequentes mesmo após terem encontrado dificuldade de conseguir vaga em instituição pública? Os motivos das faltas variam conforme analisamos instituições localizadas em locais diferentes?

A fim de respondermos tais perguntas, optamos por realizar a pesquisa de campo na Região Norte do município de Belo Horizonte em três instituições, selecionadas conforme o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴¹ do bairro em que estão localizadas, o que resultou na seguinte seleção: UMEI A – localizada em bairro com Alto IDHM ; UMEI B – localizada em bairro com Médio IDHM e UMEI C – localizada em bairro com Baixo IDHM. Tais instituições estão localizadas na mesma região administrativa, a qual sofreu e sofre processo de ocupação irregular e desordenada (BIZOTTO, 2015), apresentando bairros com boa infraestrutura, habitados por pessoas de maior poder aquisitivo e outros com estrutura mais precária (BELO HORIZONTE, 2011). Neste contexto, os resultados da pesquisa demonstraram que esta proximidade do ponto de vista geográfico não resulta em condições sociais e econômicas uniformes, o que acaba por reverberar também em índices distintos de frequência escolar apresentados pelas crianças. O levantamento dos indicadores que possibilitaram tal constatação foi realizado através das fases da pesquisa em que utilizou-se a abordagem quantitativa e que serão apresentadas no artigo. Foram elas:

⁴¹ IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - Em 2012, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD Brasil), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro assumiram o desafio de adaptar a metodologia do IDH Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. Posterior ao IDHM dos municípios brasileiros, as três instituições assumiram o novo desafio de calcular o IDHM a nível intramunicipal das regiões metropolitanas do país – desta vez, para as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda.” Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em 01 jun. 2018.

1 - Análise de diários de classe: Nesta fase, pretendeu-se levantar as seguintes informações: o número de crianças matriculadas nas unidades por faixa etária; as taxas de infrequência; em qual turno as crianças apresentam um maior número de faltas, em qual idade a frequência escolar é maior e menor; em que período do ano ocorre a maior incidência de faltas, e, também, se tais ocorrências são coincidentes nas três instituições.

2 – Análise dos questionários aplicados às famílias: Esta etapa teve o objetivo de investigar a relação entre os motivos de falta das crianças e as variáveis: local de moradia, cor, escolaridade, configuração familiar e gênero.

Do ponto de vista do referencial teórico, o estudo da frequência escolar na Educação Infantil pode ser considerado uma novidade no campo de pesquisas em educação, tendo em vista a falta de trabalhos que abordem esta temática. De acordo com a legislação vigente, a Educação Infantil é primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), e, a partir da implementação da Lei 12796/2013 passou a ser constituída por duas sub etapas com regras distintas quanto à obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar, a saber: **Creches:** instituições que atendem crianças de zero a três anos, cujas matrículas devem ser efetivadas conforme opção da família e **Pré-escolas:** instituições que atendem crianças de quatro a cinco anos com matrícula compulsória por parte das famílias. Apesar da novidade da legislação no que se refere à obrigatoriedade de matrícula das crianças na Pré-escola por parte das famílias, cumpre salientar que o acesso à Educação Infantil é direito da criança desde o nascimento e deve ser garantido pelo Estado conforme registrado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, os dados oficiais apresentados pelo IBGE e pelo Censo Escolar demonstram que a oferta de vagas para atendimento às crianças pequenas no país ainda está abaixo do necessário para atender a demanda.

As conclusões da pesquisa apontaram para a existência de situações diversas que envolvem a vida das crianças e de suas famílias e que afetam diretamente os índices de frequência escolar. Em primeiro lugar, os resultados da análise dos diários de classe indicaram uma maior média na quantidade de faltas na UMEI C, especialmente para as crianças na faixa etária de zero a dois anos. Indicaram também que existe uma maior quantidade de faltas no turno da manhã nas três instituições.

A análise dos questionários indicou o adoecimento infantil como principal motivo para faltas. Entretanto, assinalou também a existência de situações diversas que podem influenciar nos índices de frequência escolar das crianças, os quais demonstram ter relação com variáveis referentes à situação econômica e social das famílias, tais como a escolaridade dos responsáveis, o local de moradia e as configurações familiares.

Ademais, a investigação indicou uma fragilidade no acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil em Belo Horizonte, ressaltando a importância de se discutir a política de atendimento à primeira infância no município através da necessidade de uma abordagem intersetorial para atender às crianças e suas famílias, sobretudo as que se encontram em situação de vulnerabilidade.

A conclusão da pesquisa sugere a necessidade de investimento por parte da prefeitura municipal no acompanhamento da frequência escolar na Educação Infantil a fim de oportunizar não apenas o acesso das crianças, mas também a permanência. Tal medida é importante porque, conforme os dados apresentados, a quantidade de faltas pode indicar, para além da concepção a respeito do atendimento, vulnerabilidades sociais que envolvem a vida das crianças e de suas famílias.

Por fim, espera-se que os resultados desta investigação possam motivar outras pesquisas a tomarem a frequência escolar como objeto de estudo e que atentem para as especificidades que envolvem a escolarização na infância, as concepções das famílias e das redes de ensino, tendo em vista que as crianças dependem totalmente dos adultos para que seu direito à Educação Infantil seja efetivado.

Palavras-chave: Frequência escolar; Educação infantil; Concepção das Famílias

REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL 2013. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. PNUD. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>> Acesso em: 15 jan. 2018.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nos 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte : Regional Norte** /coordenador, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **#RESISTEIZIDORA: controvérsias do movimento de resistência das Ocupações da Izidora e apontamentos para a justiça urbana**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura. 2015. Disponível: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A3AJA2>. Acesso: fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 12796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ/RJ: DESAFIOS À POLÍTICA MUNICIPAL PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ- ESCOLA E AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO EM CRECHE

Roberta Teixeira de Souza
ProPed/UERJ
rotsouza2@yahoo.com.br

Resumo: O direito à Educação Infantil e a democratização de sua oferta ainda constituem-se como grandes desafios às políticas educacionais. Reconhecida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos.

Outros dispositivos legais trazem demandas significativas, especialmente aos municípios, quanto à universalização da pré-escola e o aumento da oferta de vagas em creches. A Lei 12.796/2013, instituiu a obrigatoriedade de matrícula e frequência na educação básica para crianças a partir dos quatro anos de idade e o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) para o decênio 2014-2024, estabeleceu como Meta 1, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência deste plano. No entanto, em relação à Educação Infantil, dados estatísticos (IBGE, 2018) revelam que no Brasil, apenas 32,7%, das crianças de zero a três anos frequentam a creche e 91,7% das crianças de quatro e cinco anos estão na pré-escola.

Diante deste cenário, este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado em curso no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão - NEI:P&E, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPed/UERJ. Tem por objetivo analisar as Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI) desenvolvidas no município de Itaboraí - RJ, no período de 2013 a 2018 no que tange à oferta de vagas em creches e pré-escolas e ao cumprimento das determinações legais. As reflexões sobre políticas de Educação Infantil no município de Itaboraí são subsidiadas pela abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a).

Com base no Ciclo de Políticas, o processo político é compreendido como um ciclo multifacetado e dialético, para interpretá-lo, é fundamental que se considere os diferentes contextos e sujeitos envolvidos. Ball propôs um ciclo contínuo, constituído por cinco contextos: de Influência, da Produção de Texto, da Prática, dos Resultados (efeitos) e da Estratégia política, sendo os três primeiros analisados nesta pesquisa bibliográfica e documental. Os procedimentos metodológicos utilizados na produção de dados – qualitativos e quantitativos – necessários à composição do material de análise foram coletados através do Sistema Educacenso, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de documentos municipais fornecidos pelo setor de matrículas e estatísticas da Secretaria de Educação de Itaboraí/RJ. Os dados compilados buscam observar algumas políticas que estão sendo desenvolvidas no município em questão frente ao cumprimento da garantia do direito ao acesso à Educação Infantil expressos na legislação educacional e questionam os possíveis efeitos dessas políticas na ampliação do atendimento em creche em função da universalização da pré-escola.

Localizado a 45 km de distância da capital, o município de Itaboraí possui uma área territorial de 430.374 km² e uma população estimada 238.695 habitantes (IBGE, 2018). Em 2012, com os avanços na construção do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ), a cidade experimentou um grande crescimento imobiliário, com a construção de modernos edifícios corporativos, shopping, hotéis, empreendimentos residenciais e novas

lojas. Entretanto, com a paralisação das obras do COMPERJ, em 2015, o que se viu foi uma crise sem precedente onde os serviços públicos foram diretamente afetados atingindo diversas áreas, inclusive a Educação.

A rede pública municipal de ensino de Itaboraí-RJ é composta por 91 escolas, distribuídas em 8 distritos de modo a atender a população de 93 bairros. De acordo com dados do Censo Escolar 2018, possui aproximadamente 30.017 alunos, nas etapas a seguir: Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação à Educação Infantil, objeto deste estudo, em pesquisa anterior realizada por Gabriela Reis (2016), evidencia-se que o atendimento educacional às crianças com menos de três anos de idade passou a fazer parte do Sistema Municipal de Ensino somente em 2008. Foi quando as três creches municipais existentes, mantidas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS, passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação, consolidando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394 (BRASIL, 1996).

No que se refere às crianças de 4 e 5 anos, a rede municipal de ensino já oferecia Educação Infantil (pré-escola) em algumas unidades escolares. A partir de 2008, teve início uma mobilização pela ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil em unidades próprias, chegando a um total de 19 no ano de 2015.

Em 2018, a rede pública municipal de ensino de Itaboraí contou com 69 unidades de Educação Infantil, sendo 48 escolas de ensino fundamental que abrigam turmas de 3 a 5 anos e 21 instituições exclusivas de Educação Infantil, os chamados Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI, voltados às crianças de 2 a 5 anos. Nesse contexto, as políticas para a educação da primeira infância no município de Itaboraí, tornam-se um desafio ainda maior, uma vez que não há oferta de vagas para as crianças com menos de 2 anos.

Sobre a expansão do atendimento, com base nos dados fornecidos pelo setor de matrículas e estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, observa-se uma ampliação de 16% no número de turmas de Educação Infantil, entre os anos de 2013 e 2018, subindo de 278 turmas em 2013 para um total de 323 em 2018. Embora a oferta de vagas seja crescente, a análise detalhada da progressão de matrículas revela que o número matrículas na creche diminuiu de 1238 em 2013, para 1138 em 2018. Já o número de matrículas na pré-escola saltou de 3014 em 2013, para 3595 em 2018, evidenciando os efeitos da obrigatoriedade de matrícula e frequência a partir dos 4 anos e tornando ainda mais vulnerável o direito à educação das crianças de até 3 anos. Com a promulgação da Lei 12.796/2013, ficou em destaque a necessidade de adequação da rede pública municipal de educação de Itaboraí/RJ, frente às novas diretrizes de políticas educacionais. Itaboraí é um exemplo de que a efetivação de políticas públicas envolve articulações entre a política idealizada e a que é possível de se realizar de imediato no contexto da prática. Este embate entre o ideal e o possível se aproxima do que Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar introduzindo a noção de Ciclo de Políticas: um ciclo contínuo constituído por distintas facetas e arenas políticas.

Os resultados parciais deste estudo revelam que mesmo um município como Itaboraí/RJ, que ampliou o número de unidades, a partir de aluguel de imóveis na cidade, acaba por negligenciar a Educação Infantil, em especial, o segmento Creche, mantendo, inclusive a não oferta de berçários à população, apesar de haver demanda para a faixa etária de 0 a 3 anos. A obrigatoriedade de matrícula e frequência a partir dos 4 anos e o desafio imposto aos municípios, quanto à universalização da pré-escola, tem contribuído para que o déficit no atendimento educacional em creches seja ainda maior.

Palavras-chave: Direito; Educação Infantil; Política

Referências

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. WITH GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1994. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPMEC). Censo Escolar: 2013 a 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censoescolar>.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 19/05/2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05/3/2018. INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da Educação básica. Disponível em: Acesso em 12/4/18.

REIS, Gabriela Alves De Souza Vasconcelos Dos. *Formação Continuada E Prática Pedagógica: Percursos E Narrativas De Professores Da Educação Infantil*. 2016. 113 f. Dissertação de Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG CONTADA A PARTIR DAS POLÍTICAS DE CONVÊNIOS: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Jaqueline Moreira de Oliveira
DPE-UFV-MG
jaqueline.moreira@ufv.br

Terezinha Duarte Vieira
DPE-UFV-MG
terezinhaduarte@ufv.br

Resumo: O texto se propõe a apresentar os primeiros apontamentos da pesquisa de iniciação científica *As políticas de convênio nos centros infantis filantrópicos do município de Viçosa-MG*, em andamento. É de natureza bibliográfica e documental e tem como objetivo conhecer as políticas de convênios na educação infantil firmadas entre a Secretaria Municipal de Educação e os Centros Infantis Filantrópicos da cidade de Viçosa-MG. A fim de relacioná-las com as orientações sobre convênios para instituições infantis, segundo determinações legais. Na primeira etapa da pesquisa, estudamos a Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014 que institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil. Tal lei é conhecida também como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil e estabelece novas regras para a celebração e reconhecimento de parcerias entre essas organizações e o Poder público, por meio de regime de colaboração. Ela rompe com práticas de parcerias ilegais que os vereadores estabeleciam com as instituições a fim de lhes ofertarem verbas, conhecida como “lobby dos vereadores”. Examinamos também o documento *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. (BRASIL, 2009), que orienta as secretarias e os conselhos municipais sobre as normas de parceria entre o poder público e as instituições infantis filantrópicas. E ainda a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9394/96 (Brasil, 1996), *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024* (Brasil, 2015). Como ainda os estudos de Adrião, Theresa (2017a, 2017b), Bardela e Passone (2015), Correa, B., Adrião, T (2010); Correa, Bianca Cristina (2011). Tais estudos indicam que nas últimas décadas quase todas as administrações municipais não conseguiram efetivar totalmente a lógica do atendimento a criança menor de seis anos de idade. Revelam que cada vez mais os municípios apelam para a implementação das políticas de convênio na educação infantil a fim de atender o número maior de crianças em espaços educacionais. Essa política de convênio representa apenas uma das facetas do processo de transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo em diferentes países e estão relacionados com o processo de expansão e consolidação do capital, conforme Gentili (1998), Shiroma (2000), Frigotto(1998, 2000), entre outros autores que analisam a relação entre a educação e o capital. Na segunda etapa da pesquisa, fizemos um levantamento das instituições infantis públicas e filantrópicas de Viçosa-MG, e constatamos que o município conta com 30 instituições infantis – das quais 18 são Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sendo que algumas turmas de educação infantil – crianças com cinco anos de idade – estão inseridas em Escolas Municipais e, por isso – na maioria dos casos – não são intitulados como CMEI, mas como Escolas Municipais. Contudo, apresentaremos todos os espaços institucionais públicos que possuem alguma turma de crianças menores de seis anos como CMEI. São considerados públicos porque são mantidos por meio de verbas públicas, são eles: Maria José Santana, Cônego Antônio Mendes, Padre Getúlio Vargas, Dr. Juscelino Kubitschek, Prof. Pedro Gomide Filho, Almiro Paraíso, José

Lopes Valente Sobrinho (zona rural), Dr. José Teotônio Pacheco, Anita Chequer, Paulo Mário Del Giúdice, Nossa Senhora de Fátima, Dr. Arthur Bernardes, João Francisco da Silva; Dr. Januário de Andrade Fontes, Coronel Antônio da Silva Bernardes, Padre Francisco José da Silva, Dr. Celito Francisco Salles e Leda Bandeira. Em adição, temos ainda 12 Centros Infantis (CEI) Filantrópicos que são mantidos por meio de verbas públicas e privadas: APOV- Pré- Escolar Criança Feliz, Dona Tereza do N. de Jesus - ABAS, Maria João de Deus, Maria Tereza, Myriam de Oliveira Fernandes – SOS , Pingo de Luz, Santa Terezinha, São João Batista, São Sebastião, Três Pastorinhos AMARBEM, Rebusca, Nossa Senhora de Lourdes. Dentre eles, selecionamos quatro para a pesquisa: São João Batista, Nossa Senhora de Lourdes, Pingo de Luz e Myriam de Oliveira Fernandes - SOS. Esse levantamento permitiu a identificação e o mapeamento das Escolas Municipais que atendem turmas de educação infantil e de Centros Infantis filantrópicos do município. Com base nesses dados, conhecemos o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Trabalho e a constituição histórica, inicialmente, desses quatro Centros Infantis filantrópicos selecionados. O estudo desses documentos demonstra que os recursos públicos, por meio da subvenção municipal, são insuficientes para a manutenção de um atendimento de qualidade à criança menor de seis anos de idade. Um dado relevante para ser exposto é a história de cada uma delas. A primeira, Centro Infantil Pingo de Luz, funciona desde 1992 cuja entidade mantenedora é o Centro Espírita Irmã Scheilla, possui prédio próprio e atende 51 crianças com idades entre um a três anos e onze meses. Elas são filhas de mães que obrigatoriamente precisam trabalhar para ajudar na renda familiar. Recebe recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar, subvenção municipal, doações mensais de contribuintes fixos, bazar beneficente, campanhas do quilo, doações de alimentos recebidos em festas e gincanas e doações da Fundação Arthur Bernardes (FUNARBE). O segundo, é o Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Lourdes, fundado no segundo semestre de 2015 para atender os moradores de bairros economicamente mais carentes de Viçosa-MG. Ele tem como entidade mantenedora a Associação Comunitária Padre Geraldo Paiva, atende 61 crianças com faixa etária entre zero a três anos e onze meses de idade. Recebe a subvenção municipal e doações. O terceiro é o Centro de Educação Infantil São João Batista, fundado em 13 de setembro de 2001, e tem como entidade mantenedora a Comunidade Assistencial e Educacional São João Batista. A instituição atende 99 crianças e é mantida pela subvenção municipal e recursos próprios, adquiridos por meio de doações, festas na comunidade, rifas, entre outras. A última, é o Centro de Educação Infantil Myriam de Oliveira Fernandes – SOS. Possui O Serviço Social de Obra como entidade mantenedora. Foi fundada em 1982 e iniciou seu atendimento em 1982 em regime de creche, ela se mantém pelo Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), subvenção municipal e doações dos pais, membros da comunidade, rifas, dentre outros. A história desses quatro Centros de Instituição Infantil revela a insuficiência dos recursos públicos para a manutenção do atendimento de qualidade e de direitos da criança cidadã. E nos alerta que tais atendimentos geram implicações na formação da criança, indicam a necessidade de refletirmos sobre seus desdobramentos para a construção de uma proposta de educação infantil pública e de qualidade como direito da criança.

Palavras-chave: Instituições Infantis Filantrópicas; Subvenção Municipal; Recursos Públicos

A IMPORTÂNCIA DA CRIANÇA PARA A APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO POR PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS NO BRASIL

Ricardo Lana Pinheiro
LAPSAPE/USP
ricardolanap@yahoo.com.br

Ana Paula Soares da Silva
LAPSAPE/USP
apsoares.silva@usp.br

Resumo: Este trabalho visa discutir a relevância da relação entre crianças e três professores de escolas localizadas em áreas rurais para a apropriação do espaço de atuação por estes, sua atividade docente e constituição como professores. Os professores eram pedagogos, tinham entre 23 e 44 anos, sendo dois recém-formados (uma sem experiência docente) e uma com dois anos de formação (e experiência em turma de reforço e educação infantil), e nunca haviam lecionado em espaços do campo. Eles trabalhavam com turmas de segundo e quarto anos (dois professores). Todos residiam na parte urbana das cidades e tinham relação prévia superficial com os espaços rurais onde trabalhavam ou seus alunos residiam. As escolas eram localizadas em dois distritos, havendo núcleos comunitários próximos, e em uma fazenda, em meio a plantações.

O material empírico foi construído durante um ano letivo e teve como instrumentos: três entrevistas individuais (começo do ano, começo do segundo semestre letivo e fim do ano); uma adaptação da técnica de percursos comentados (Thibaud, 2001), realizada no primeiro semestre letivo, da casa de cada professor até a escola, utilizando o meio de transporte habitual; um itinerário (Petiteau & Pasquier, 2001) por semestre letivo, em que se solicitava que os professores apresentassem espaços significativos do entorno da escola; observações da prática docente, registradas em notas de campo (Rockwell, 2009), durante todo o ano. O material foi analisado a partir da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2001), considerando as múltiplas determinações, conforme a lógica marxiana (Paulo Netto, 2011), envolvidas nos processos de constituição do sujeito, atividade docente e apropriação do espaço, conceito que compreendemos em diálogo com a teoria histórico-cultural (Pinheiro & Silva, 2018). Os determinantes delineados como categorias de análise são: a história de vida dos professores; o espaço; os sujeitos do espaço; as condições de trabalho; e a atividade docente. Consideramos que tais elementos se entrelaçam e, em diferentes momentos, exercem forças distintas nos processos de apropriação do espaço, atividade docente e constituição dos professores.

Considerando os determinantes como campos de força que exercem diferentes pressões nos sujeitos em diferentes momentos, analisamos que a história de vida pessoal e profissional teve peso mais forte no começo do ano, quando o contato com as escolas e crianças era incipiente, predominando significações de chegada para a docência tendo recebido uma formação insuficiente, sem experiências que propiciassem domínio da gestão e organização das práticas didáticas. Com o acúmulo de vivências na docência, nos espaços e com as crianças, outros determinantes ocupavam posições mais fortes nos processos de constituição dos professores. Os professores das escolas em que havia abertura para o planejamento de atividades relataram perceber, com a prática, que conteúdos locais propiciavam melhor relação didática com os alunos, passando a incorporá-los de forma autônoma e, em grande parte, com base em tentativa-e-erro; na outra escola, que utilizava material apostilado, a professora não tinha tal liberdade, devendo ater-se às apostilas.

As relações com os espaços se deram por vivências dos professores nos próprios espaços ou pela mediação dos sujeitos dos espaços (sobretudo os alunos e pessoas do convívio cotidiano dos professores). O único espaço com o qual todos os professores estabeleceram relações vivenciais contínuas foi o da escola, o que se deu também devido à impossibilidade de exploração do entorno na escola localizada na fazenda. A relação dos professores com as crianças ocupou local privilegiado para as significações daqueles sobre os espaços, através de relatos sobre seus espaços de vida ou pela própria postura dos alunos, que foi atribuída, posteriormente, pelos professores, aos espaços. Mesmo nos casos das professoras que vivenciavam os espaços, a relação também foi marcada pelas mediações sociais realizadas por seus alunos e por outros, por exemplo, a partir de relatos de familiares e moradores dos locais. A mediação dos espaços se deu também por formas que iam além da comunicação de conhecimentos da cultura, incluindo aspectos afetivos – uma professora, por exemplo, relatou ter mudado sua relação com o trajeto até a escola após saber locais de residência dos alunos, o que fez com que o que era apenas paisagem passasse a ter sentido. Nas observações, foi possível analisar que o estreitamento de vínculos afetivos entre professores e alunos contribuiu bastante para tais mediações, uma vez que propiciou diálogos mais frequentes e próximos, mesmo em momentos de trabalho de conteúdos formais em aulas.

Com base no observado, levantamos a reflexão sobre como, quando há abertura para práticas e organizações que vão além dos conteúdos, o interesse mútuo de crianças e professores por suas realidades, culturas e saberes se instala mais fortemente. Por outro lado, com práticas e temáticas muito fechadas, por exemplo as pautadas unicamente pelo material didático, esse diálogo parece ser dificultado, limitando as possibilidades de exploração do espaço e dos saberes locais e da atividade criadora do professor. Essa limitação retroalimenta práticas voltadas a conteúdos, em um ciclo que favorece uma escola dissociada da realidade e desfavorece a relação professor/aluno.

A partir de nossas análises, consideramos que as dimensões da apropriação do espaço, da prática docente e da constituição do professor se dão em um processo contínuo em que cada uma atua com mais ou menos força em determinados momentos e práticas, alternando-se entre figura e fundo. É nessa dinâmica que o sujeito se constitui como professor, de forma movente, relacionando-se com o espaço em que atua, os sujeitos desse espaço, as políticas públicas e sua apropriação pelas escolas e as práticas ali desenvolvidas. Como os professores não tinham relação de pertencimento ou identidade com relação aos espaços em que atuavam, tais espaços traziam muitos elementos de novidade e desconhecimento, e a construção de conhecimentos sobre eles se deu, fortemente, a partir das relações com os alunos, foram centrais para a apropriação do espaço pelos professores. Argumentamos que a relação com as crianças ocupou papel central para a apropriação dos espaços pelos professores, seja pelas mediações realizadas, como em momentos de observação em que havia curiosidade mútua, entre alunos e professores, sobre suas realidades de vida cotidiana, seja pelas formas de comportamento das crianças, que eram atribuídas pelos professores como características dos espaços – sobretudo com significações ligadas a tranquilidade, convívio respeitoso entre as pessoas. Dessa forma, advogamos pela abertura de espaços em que as crianças possam se colocar nas escolas, para além de conteúdos, e em que a postura de curiosidade dos professores sobre os alunos seja estimulada.

Palavras-chave: Criança; Apropriação do Espaço; Professor

Apoio financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo nº 2014/01628-6.

Referências

- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx* (1º ed). São Paulo: Expressão Popular.
- Petiteau, J.-Y., & Pasquier, E. (2001). La méthode des itinéraires: récits et parcours. In M. Grosjean & J.-P. Thibaud, *L'espace urbain en méthodes* (p. 63–78). Marseille: Éditions Parenthèses.
- Pinheiro, R. L., & Silva, A. P. S. da. (2018). Apropriação do espaço e psicologia histórico-cultural: reflexões e apontamentos para possíveis aproximações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 259–273.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=SUV.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=014864>
- Thibaud, J.-P. (2001). La méthode des parcours commentés. In M. Grosjean & J.-P. Thibaud, *L'espace urbain en méthodes* (p. 79–99). Marseille: Éditions Parenthèses.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

AS INFÂNCIAS REVELADAS NOS ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Carla Andréa Lima da Silva
UFRJ
ccarlandrea@hotmail.com

Edinéia Castilho
UFRJ
edineiacastilho@yahoo.com.br

Jordanna Castelo Branco
UFRJ
jordanna.branco@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar as concepções de infância que estão presentes nas teses e dissertações, que têm como foco a criança, produzidas pelo *Grupo de Pesquisa Infância, Linguagem e Educação (GEPILE)*, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pela Professora Doutora Patrícia Corsino. Os estudos foram desenvolvidos entre os anos de 2006 e 2018. O grupo de pesquisa foi criado, em 2006, com o objetivo de desenvolver pesquisas relacionadas à infância e à linguagem - no que tange a leitura e a escrita -, em diferentes espaços e processos educativos. Recentemente, a esse escopo foi incorporada a temática da juventude. Ao longo dos seus onze anos de existência, a trajetória do grupo de pesquisa tem sido marcada pela linha de continuidade entre suas pesquisas que compreendem estudos que discutem: infância, juventude, escola, leitura e escrita, formação de professores e literatura infantil. No GEPILE foram produzidos vinte e quatro trabalhos, orientados pela Professora Doutora Patrícia Corsino, oito teses e dezesseis dissertações. Diante do número de produções do grupo, indagamos: quais são os trabalhos do grupo que discutem a temática da infância? Quais são as concepções de infância presentes nas pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas pelo grupo? Como as crianças são vistas nesses trabalhos? Qual é o lugar da criança e da infância nesses estudos? Quais são os processos de subjetivação presentes no espaço da escola? Qual é subjetividade instituída na escola? Neste artigo tomamos como referencial teórico-metodológico os estudos da linguagem de Bakhtin (1995, 2003) e Benjamin (1985, 1987, 2012) e da teoria histórico-cultural de Vigotski (1991, 2001, 2009). Conta também com o aporte teórico dos seguintes campos: da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, 2015; SARMENTO e MARCHI, 2008; PROUT, 2005, 2010); e da Infância (CASTRO, 2013; PEREIRA, 2012; KRAMER, 1996, 2002; BONDÍA, 2017). Na intenção de responder as indagações suscitadas, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e análise documental das teses e dissertações do grupo de pesquisa. Num primeiro momento as teses e dissertações do grupo foram categorizadas com base no objeto e nos sujeitos de pesquisa, sendo organizadas em seis categorias. São elas: *professor, criança, proposta curricular, professor e criança, ilustrador/escritor e jovem*. Dentre estas categorias nos detemos sobre a categoria criança, que revela de modo mais evidente as concepções de infância no grupo de pesquisa. Em seguida, apresentamos as concepções de infância que atravessam as pesquisas alocadas na categoria *criança* assim como a análise delas. A investigação revelou que os trabalhos desenvolvidos no GEPILE têm sido não só construídos como também defendidos uma perspectiva de infância que se coloca na contramão da alienação do sujeito criança. A infância é tratada a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski e marcada pelas

peculiaridades de uma sociedade dividida em classes, com todos os problemas e desigualdades que tal sistema implica, atingindo adultos e crianças. Sendo assim, defender que a criança seja vista como sujeito e portadora de direitos, a compreendendo como em toda sua potencialidade e competência, é trabalhar pela sua conscientização, pelo desenvolvimento das suas funções mentais superiores, por aquilo que há de humano em cada um de nós, com vistas a romper com uma lógica alienante, reprodutivista e excludente que tem imperado ao longo da história. O presente artigo está organizado em três partes. Na primeira parte apresentamos as temáticas abordadas nas teses e dissertações desenvolvidas no GEPILE, organizando-as em categorias. Em seguida, selecionamos e analisamos os trabalhos que abordam a temática da infância e têm como sujeito de pesquisa a criança em diversos espaços. Na segunda parte discutimos as concepções de infância identificadas nas teses e dissertações desenvolvidas no grupo. Os estudos são alicerçados em duas concepções de infância. A primeira está vinculada ao campo teórico da Sociologia da Infância, em especial dos autores da perspectiva crítica. Parte do pressuposto de que a infância é uma construção social, logo, não existe uma única infância e sim múltiplas, inseridas em diferentes contextos culturais, políticos e econômicos. As pesquisas do grupo revelaram uma visão de infância em que as crianças são competentes, agentes sociais plenos, sujeitos de direitos. A segunda concepção toma como base os estudos da linguagem de Bakhtin, Benjamin e Vigotski, revelando que a criança é concebida como ser ativo que se constitui na e pela linguagem e nas interações com os seus pares, sejam eles crianças ou adultos. Isto é, a criança enquanto sujeito produtor de cultura na medida em que nela se constitui. Na terceira e última parte apresentamos as considerações finais. A pesquisa evidenciou que do total de vinte e quatro teses e dissertações produzidas no GEPILE, sete delas discutiam a temática da infância e tinham como foco a criança, sendo que quatro delas foram realizadas em escolas de Ensino Fundamental e três em instituições de Educação Infantil, uma creche e duas pré-escolas. Foram identificadas nas pesquisas analisadas a presença de duas perspectivas infância distintas, mas inter-relacionadas. Também, observou-se que as pesquisas tomavam como referenciais teóricos estudos dos campos da filosofia, da linguagem e da psicologia, que muito contribuem para compreendermos as possibilidades de promoção do desenvolvimento consciente das crianças e suas várias infâncias. Pode-se constatar que os estudos são atravessados pela compreensão da criança como agente da sua ação no mundo, plenos, competentes e potentes e sujeitos portadores de direitos, o que não tira do adulto o lugar de mais experiente, nem a sua responsabilidade de apresentar o mundo aos recém-chegados (CASTRO, 2013). A ação implica na relação entre sujeitos, nas trocas e nos diálogos constituídos. A ação só se constitui como tal quando gera algo da ordem do que pode ser compartilhado, significando reconhecer as especificidades da criança, as diferenças existentes entre ela e o adulto, considerando de fato suas intervenções, o que implica uma escuta atenta ao que ela tem a dizer. Esse movimento considera a criança como parte integrante da sociedade, como sujeito que a altera na medida em que é alterado.

Palavras-chave: Infância; Produção Acadêmica; GEPILE

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO DA CRIANÇA: OLHARES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES ARTICULADORES

Joana Possidônio Rosa
ProPed/UERJ
joana.possidonio@hotmail.com

Resumo: INTRODUÇÃO: A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Segundo a LDBEN/96 em seu artigo 11, os municípios incumbir-se-ão de oferecê-la em creches e pré-escolas. O Art. 30 diz: *A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.* Apesar dos avanços, observa-se discrepâncias, pois no Brasil, a média do atendimento das crianças de 0 a 3 anos é de 18%, enquanto para as de 4 e 5 anos este percentual se eleva para 73% (IBGE, 2008).

Na cidade do Rio de Janeiro o aumento do número de unidades construídas entre 2010 e 2016, com ampliação do número de vagas para as crianças nesta etapa da Educação Básica, amplificou os desafios para os sistemas de ensino, instituições e profissionais que atuam diretamente na Educação Infantil. Verifica-se um grande percentual de crianças ainda sem acesso à creche e pré-escola, mesmo sendo um direito assegurado em diferentes dispositivos legais dentre elas a Constituição Federal. A presente pesquisa busca discutir questões relativas ao direito da criança à Educação, problematizando elementos relacionados à sua ampliação, mudanças de paradigmas, transformações ao longo dos anos e o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos.

A investigação dialoga com Professoras Articuladoras (PA) de creches e EDI⁴² da 7ª CRE⁴³, por considerarmos as creches espaços educativos e advogarmos a importância de acesso a essas instituições para o desenvolvimento integral de sujeitos de pouca idade. Buscamos conhecer o olhar e as perspectivas das PA, quanto as questões relacionadas ao direito à Educação Infantil, em especial para os bebês. Para isso analisaremos em que contexto se originou o novo cargo, quais dispositivos legais legitimam e fundamentam suas práticas, quais os critérios de escolha das mesmas para o cargo, atribuições esperadas e campo de atuação desses profissionais. Nossa estratégia metodológica é a abordagem qualitativa com alguns elementos da pesquisa quantitativa, tendo como referência a análise documental, entrevistas e pesquisa de campo. Num primeiro momento, realizaremos um levantamento de dados com o objetivo de buscar informações relativas a origem e atuação das PA da Rede Municipal, objetivando reflexões sobre o cargo e sua relevância no processo de desenvolvimento infantil junto aos diferentes segmentos. Vamos construir um banco de dados utilizando questionários com informações sobre as PA, com o intuito de conhecer o perfil desses profissionais.

RESULTADOS: Os estudos sobre o tema apontam para a necessidade de problematizar a temática da Educação Infantil como direito da criança, uma vez que grande parcela destes sujeitos não tem garantia de acesso as creches. Neste sentido, questionamos: a Educação Infantil se apresenta com direito assegurado para todas as crianças? Quais são as políticas públicas voltadas a EI em âmbito nacional e mais especificamente, no município do Rio? Como tais políticas tem influenciado a ampliação de acesso e a garantia de direito à educação? Quem são os Professores Articuladores e o que pensam sobre o direito a Educação

⁴² Espaço de Educação Infantil

⁴³ Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Infantil às crianças de 0 à 3 anos? Esses e outros questionamentos são interrogações que através da pesquisa podem apontar elementos relacionados ao contexto estudado.

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, apresentamos dados iniciais presentes nos documentos consultados. A tabela 1 trata sobre o perfil geral das PA que atuam na 7ª CRE em EDI, creches municipais e creches conveniadas. Apresenta elementos relevantes sobre o perfil geral destas profissionais, focando questões relacionadas a sua identificação, atuação na EI e formação acadêmica.

Tabela 1: Perfil Professores Articuladores – 2019.

Identificação do Professor/a Articulador/a				
SEXO	Masculino		Feminino	
	1		52	
Foi professor/a de E.I:	Sim		Não	
	52		1	
Tempo de experiência na E.I (pública e/ou privada)	0 a 2 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos
	0	8	14	30
Tempo de P.A na Unidade atual:	0 a 2 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos
	27	15	1	1
Horas trabalhadas semanalmente:	22h e 30min	30h	40h	Outros
	11	1	24	16
Formação Profissional				
Formação acadêmica – Nível Médio	E. M - Magistério	Formação Geral	Outros	
	36	9	5	
Formação acadêmica – Nível Superior	Cursada	Em curso	Não	
	42	5	2	
Cursos	Pedagogia	Normal Superior	Licenciaturas	Outros
	39	0	8	3
Universidade	Pública		Privada	
	11		34	
Ano de conclusão - Graduação	2014 até 2018	2010 até 2013	2006 até 2009	Antes de 2005
	7	9	7	18
Pós-Graduação – Lato Sensu	Sim		Não	
	25		16	
Pós-Graduação – Stricto Sensu	Mestrado		Doutorado	
	Público	Privado	Público	Privado
		2		

Fonte: Produzido pelo autor, 2019.

Através da análise dos dados apresentados na Tabela 1 sobre o perfil geral das PA, observamos a predominância das mulheres atuando na função, do total de profissionais investigados, encontramos 1 homem em um universo de 52 mulheres. Indicativo de como o trabalho na EI ainda é, majoritariamente, desenvolvido por mulheres, mesmo na função de Professor Articulador.

A pesquisa também mostrou que a grande maioria das PA já atuou como professor de Educação Infantil, antes de assumir o cargo atual. Sobre experiência profissional, 14

investigadas apontaram ter mais de 5 anos de experiência na Educação Infantil na rede pública e/ou privada, 30 declaram ter mais de 10 anos. Como cargos anteriormente exercidos, citam com prevalência funções ligadas ao magistério, tais como: coordenador, diretor, diretor adjunto, professor de Ensino Fundamental, professor de EI, agente de EI e recreador/a. Estes dados revelam a trajetória percorrida na educação por estes profissionais até assumirem a função de PA, fator de grande relevância para o desenvolvimento das atividades por este profissional nas creches e EDI, devido as vivências e bagagens teóricas e práticas que acumularam ao longo dos anos.

Observamos que a maioria apresenta até 5 anos de experiência como PA na unidade atual. Este dado pode estar relacionado ao tempo de criação do cargo, possivelmente recente na história da E.I da rede municipal do Rio de Janeiro. Sobre a carga horária semanal, a tabela aponta para a prevalência de uma jornada de 40h de trabalho.

Quanto a formação, os dados indicam que a grande maioria cursou o Ensino Médio – Magistério e concluiu a graduação, com destaque para o curso de pedagogia, o mais apontado no Ensino Superior, com prevalência em instituições privadas. Novamente os números apontam para trajetórias acadêmicas voltadas aos cursos relacionados ao magistério de forma majoritária. A maior parte das profissionais concluíram a graduação antes de 2005, revelando uma formação inicial de mais de 10 anos. No quesito formação, cerca de 50% responderam que já cursaram Especialização na área da Educação Infantil, sendo que duas já concluíram o mestrado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direito da Criança; Professores Articuladores

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CRUZ, P.; Monteiro, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

A IMPORTÂNCIA DO PROINFÂNCIA NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS FINANCIADOS PELO FNDE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciano Xavier
Fundaj/FAFIRE
luproducao@yahoo.com.br

Lheticya Mendes dos Santos
Fundaj/UFPE
lheticya@gmail.com

Juceli Bengert Lima
Fundaj/UFPE
juceli.bengert@fundaj.gov.br

Resumo: No Brasil, apesar dos avanços dos dispositivos legais criados nos últimos 20 anos que dispõem sobre o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação e sobre as particularidades do atendimento na Educação Infantil, ainda assinalam-se os baixos percentuais desse atendimento em creches e pré-escolas, principalmente em se tratando das crianças menores, de 0 a 3 anos, e das crianças que moram nas zonas rurais do país.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) trazia como Meta 1, atender 50% das crianças de 0 a 3 anos (creche) e 80% das de 4 e 5 anos (pré-escola) até o final da vigência do mesmo. Pelos dados da PNAD, em 2008 a frequência em pré-escola atingia 64,6% da população de 4 a 6 anos, enquanto que para a população de 0 a 3 anos, ficava na ordem de 17,8%, alcançando em 2010 apenas 18,1%.

Uma meta mais elevada para a pré-escola do que para a creche, assim como a obrigatoriedade da escolarização a partir dos 4 anos, determinada pela Emenda Constitucional 59, de 2009, demarcou preocupações com a qualidade do atendimento das crianças da creche, que em muitos municípios deixou de ter atendimento em tempo integral ou até mesmo não sendo oferecidas para garantir as vagas para faixa etária, agora obrigatória.

Além da demanda por vagas, os estudos apontam condições de infraestrutura precárias de funcionamento das instituições dessa etapa do ensino e insuficiente qualificação docente (CAMPOS, 2011; 2013; CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; CAMPOS; ESPOSITO; BHERING; GIMENES; ABUCHAIM, 2011; CORRÊA, 2003; KAGAN, 2013). Dessa forma, é importante o debate sobre os recursos para o financiamento dessa etapa da educação.

Até final de 2006 não havia políticas de financiamento com recursos públicos destinados à Educação Infantil. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, os municípios passam a receber recursos desse fundo por cada aluno matriculado na educação Infantil.

Em 2007, também foi lançado pelo governo federal o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a pretensão garantir o acesso à Educação Infantil aos municípios da União e Distrito Federal, prestando assistência financeira e técnica para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários para as instituições públicas de educação infantil.

O presente estudo analisou os gastos federais dirigidos à Educação Infantil e especificamente ao Proinfância no período de 2008 a 2018. Para tanto, foram consideradas todas as liberações FNDE/MEC para programas no âmbito da Educação Infantil. Considerou-se como recursos do Proinfância apenas aqueles cuja rubrica estava discriminada como do referido programa, assim como contabilizamos como recursos liberados para Programas Específicos para

Educação Infantil apenas quando assim estava discriminado no Portal do FNDE/MEC. Por exemplo, mesmo sabendo que a rubrica Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica pode ter ações vinculadas tanto à Educação Infantil em geral como à instituições do Proinfância, este valor não entrou na análise. Da mesma forma, os recursos do Fundeb não estão analisados no momento, pois nas páginas do FNDE, as liberações relativas a estes recursos, os valores liberados para Educação Infantil não estão discriminados.

Ou seja, temos como objetivo comparar os valores que são destinados para programas específicos da Educação Infantil, de forma geral, com os recursos que foram liberados para o Proinfância, disponibilizados nos relatórios anuais do FNDE do que eles lançaram nas referidas rubricas. Selecionamos os seguintes programas: (a) Proinfância; (b) Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pré-escola; (c) Programa Nacional de Alimentação Escolar – Creche; (d) Reestruturação da rede física pública da educação infantil – construção; (e) Reestruturação da rede física pública da educação infantil – ampliação; (f) Reestruturação da rede física pública da educação infantil – reforma; (g) Equipamentos para rede pública Educação Infantil – Emendas; (h) Manutenção educação infantil – transferência direta; (i) Novos estabelecimentos de educação infantil – manutenção; (j) Novas turmas – manutenção educação infantil ; (l) Proinfantil; e (m) Brasil Carinhoso – transferência direta.

Os valores agrupados estão na Tabela 1 e indicam que, de 2008 a 2018, o FNDE/MEC liberou em programas específicos para a Educação Infantil R\$7.686.918.212,73, sendo que aproximadamente 64% destes recursos foram para o Proinfância (R\$4.916.095.817,16). Nos anos de 2009 a 2012, em 2015 e 2018 mais de 80% dos recursos destinados à Educação Infantil, chegaram aos municípios através deste programa, demarcando a importância do mesmo para o acesso de qualidade à Educação Infantil.

Tabela 1: Recursos liberados pelo FNDE/MEC em programas específicos para Educação Infantil, no período de 2008 a 2018, em milhões de reais.

Ano	Rubrica ProInfância		Outras rubricas para Educação Infantil		Total Educação Infantil	
	Milhões de reais	%	Milhões de reais	%	Milhões de reais	%
2008	477,00	67,1	233,94	32,9	710,94	100
2009	92,66	93,2	6,80	6,8	99,47	100
2010	40,86	95,0	2,14	5,0	43,01	100
2011	342,66	99,6	1,31	0,4	343,97	100
2012	1.090,62	86,5	170,74	13,5	1261,36	100
2013	609,69	60,1	404,10	39,9	1013,79	100
2014	878,73	46,4	1.016,43	53,6	1895,16	100
2015	267,09	80,3	65,61	19,7	332,71	100
2016	369,02	38,7	584,75	61,3	953,78	100
2017	354,97	63,3	205,57	36,7	560,53	100
2018	392,78	83,2	79,43	16,8	472,21	100
Total do período	4.916,10	64,0	2.770,82	36,0	7.686,92	100

Em apenas dois anos, 2014 e 2016, o percentual de recursos liberados para o Proinfância (46,4% e 38,7% respectivamente) é menor do que o somatório dos demais programas voltados a Educação Infantil. Ocorreu pela transferência significativa para o programa Brasil Carinhoso: R\$ 765.646.699,04 em 2014 e R\$55.755.258,49 em 2016.

O Programa Brasil Carinhoso, estabelecido pela resolução CD/FNDE/MEC nº 19, de 2014, consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil com ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, destinados a crianças de zero a 48 meses, matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa

Bolsa Família. É considerada uma política pública intersetorial de combate/redução da pobreza, integrando o Programa Brasil Sem Miséria.

A análise dos dados revela que a marca da gestão Lula, entre os anos 2003 e 2010, foi a busca de políticas de Educação Infantil coerentes com as diretrizes legais atuais no sentido de ampliação do direito à educação das crianças pequenas. Para tanto, destacam-se a aprovação do FUNDEB que inclui recursos para creches e pré-escolas e os programas dirigidos especificamente para essa etapa do ensino, como o Proinfância.

Entre 2011 a 2016, na gestão Dilma (2011-2016), registra-se o período de maior construção de novas escolas de educação infantil e a preocupação com a manutenção de escolas já existentes.

Após o impeachment da presidenta Dilma, ou seja, na gestão Temer, entre 2016 e 2018, com a proposta do programa Criança Feliz como prioridade de ação para a primeira infância, houve diminuição de recursos para os principais programas existentes destinados à Educação Infantil, como o Proinfância.

Esses resultados apontam para a ruptura da política de financiamento educacional que vinha ocorrendo nos governos anteriores e redirecionamento das prioridades do atendimento das crianças pequenas.

Palavras-chave: Proinfância; Financiamento; FNDE

Referências bibliográficas:

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL, Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12317 , acesso em 05/04/2019.

BRASIL. Decreto nº 8.869, de 05 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 out. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

CAMPOS, R.F. Educação Infantil: políticas e identidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9: 217-228, jul./dez. 2011.

CAMPOS, Maria Malta.; FULLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n.119, p. 85-112, 2003.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.56-67, 2010.

FNDE. Acompanhamento de Repasse. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/964-repasses-de-recursos>. Acesso em: abril/2019

IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995-2008. **Microdados**.

AS INFÂNCIAS REVELADAS NOS ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Carla Andréa Lima da Silva
UFRJ
ccarlandrea@hotmail.com

Edinéia Castilho
UFRJ
edineiacastilho@yahoo.com.br

Jordanna Castelo Branco
UFRJ
jordanna.branco@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar as concepções de infância que estão presentes nas teses e dissertações, que têm como foco a criança, produzidas pelo *Grupo de Pesquisa Infância, Linguagem e Educação (GEPILE)*, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pela Professora Doutora Patrícia Corsino. Os estudos foram desenvolvidos entre os anos de 2006 e 2018. O grupo de pesquisa foi criado, em 2006, com o objetivo de desenvolver pesquisas relacionadas à infância e à linguagem - no que tange a leitura e a escrita -, em diferentes espaços e processos educativos. Recentemente, a esse escopo foi incorporada a temática da juventude. Ao longo dos seus onze anos de existência, a trajetória do grupo de pesquisa tem sido marcada pela linha de continuidade entre suas pesquisas que compreendem estudos que discutem: infância, juventude, escola, leitura e escrita, formação de professores e literatura infantil. No GEPILE foram produzidos vinte e quatro trabalhos, orientados pela Professora Doutora Patrícia Corsino, oito teses e dezesseis dissertações. Diante do número de produções do grupo, indagamos: quais são os trabalhos do grupo que discutem a temática da infância? Quais são as concepções de infância presentes nas pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas pelo grupo? Como as crianças são vistas nesses trabalhos? Qual é o lugar da criança e da infância nesses estudos? Quais são os processos de subjetivação presentes no espaço da escola? Qual é subjetividade instituída na escola? Neste artigo tomamos como referencial teórico-metodológico os estudos da linguagem de Bakhtin (1995, 2003) e Benjamin (1985, 1987, 2012) e da teoria histórico-cultural de Vigotski (1991, 2001, 2009). Conta também com o aporte teórico dos seguintes campos: da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, 2015; SARMENTO e MARCHI, 2008; PROUT, 2005, 2010); e da Infância (CASTRO, 2013; PEREIRA, 2012; KRAMER, 1996, 2002; BONDÍA, 2017). Na intenção de responder as indagações suscitadas, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e análise documental das teses e dissertações do grupo de pesquisa. Num primeiro momento as teses e dissertações do grupo foram categorizadas com base no objeto e nos sujeitos de pesquisa, sendo organizadas em seis categorias. São elas: *professor, criança, proposta curricular, professor e criança, ilustrador/escritor e jovem*. Dentre estas categorias nos detemos sobre a categoria criança, que revela de modo mais evidente as concepções de infância no grupo de pesquisa. Em seguida, apresentamos as concepções de infância que atravessam as pesquisas alocadas na categoria *criança* assim como a análise delas. A investigação revelou que os trabalhos desenvolvidos no GEPILE têm sido não só construídos como também defendidos uma perspectiva de infância que se coloca na contramão da alienação do sujeito criança. A infância é tratada a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski e marcada pelas

peculiaridades de uma sociedade dividida em classes, com todos os problemas e desigualdades que tal sistema implica, atingindo adultos e crianças. Sendo assim, defender que a criança seja vista como sujeito e portadora de direitos, a compreendendo como em toda sua potencialidade e competência, é trabalhar pela sua conscientização, pelo desenvolvimento das suas funções mentais superiores, por aquilo que há de humano em cada um de nós, com vistas a romper com uma lógica alienante, reprodutivista e excludente que tem imperado ao longo da história. O presente artigo está organizado em três partes. Na primeira parte apresentamos as temáticas abordadas nas teses e dissertações desenvolvidas no GEPILE, organizando-as em categorias. Em seguida, selecionamos e analisamos os trabalhos que abordam a temática da infância e têm como sujeito de pesquisa a criança em diversos espaços. Na segunda parte discutimos as concepções de infância identificadas nas teses e dissertações desenvolvidas no grupo. Os estudos são alicerçados em duas concepções de infância. A primeira está vinculada ao campo teórico da Sociologia da Infância, em especial dos autores da perspectiva crítica. Parte do pressuposto de que a infância é uma construção social, logo, não existe uma única infância e sim múltiplas, inseridas em diferentes contextos culturais, políticos e econômicos. As pesquisas do grupo revelaram uma visão de infância em que as crianças são competentes, agentes sociais plenos, sujeitos de direitos. A segunda concepção toma como base os estudos da linguagem de Bakhtin, Benjamin e Vigotski, revelando que a criança é concebida como ser ativo que se constitui na e pela linguagem e nas interações com os seus pares, sejam eles crianças ou adultos. Isto é, a criança enquanto sujeito produtor de cultura na medida em que nela se constitui. Na terceira e última parte apresentamos as considerações finais. A pesquisa evidenciou que do total de vinte e quatro teses e dissertações produzidas no GEPILE, sete delas discutiam a temática da infância e tinham como foco a criança, sendo que quatro delas foram realizadas em escolas de Ensino Fundamental e três em instituições de Educação Infantil, uma creche e duas pré-escolas. Foram identificadas nas pesquisas analisadas a presença de duas perspectivas infância distintas, mas inter-relacionadas. Também, observou-se que as pesquisas tomavam como referenciais teóricos estudos dos campos da filosofia, da linguagem e da psicologia, que muito contribuem para compreendermos as possibilidades de promoção do desenvolvimento consciente das crianças e suas várias infâncias. Pode-se constatar que os estudos são atravessados pela compreensão da criança como agente da sua ação no mundo, plenos, competentes e potentes e sujeitos portadores de direitos, o que não tira do adulto o lugar de mais experiente, nem a sua responsabilidade de apresentar o mundo aos recém-chegados (CASTRO, 2013). A ação implica na relação entre sujeitos, nas trocas e nos diálogos constituídos. A ação só se constitui como tal quando gera algo da ordem do que pode ser compartilhado, significando reconhecer as especificidades da criança, as diferenças existentes entre ela e o adulto, considerando de fato suas intervenções, o que implica uma escuta atenta ao que ela tem a dizer. Esse movimento considera a criança como parte integrante da sociedade, como sujeito que a altera na medida em que é alterado.

Palavras-chave: Infância; Produção Acadêmica; GEPILE

*II CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA:
POLITIZAÇÕES E ESTESIAS*

CADERNO
DE
RESUMOS



**EIXO IV:
INFÂNCIA E SUAS EXPRESSÕES**

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: EM QUE CORPO SE CONFIGURA UM SUJEITO POLÍTICO?

Milena Nappi Bertolucci
ISESP
mibertolucci@gmail.com

Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira
UNESP
natitazinazzo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho procura problematizar as concepções e os princípios que se manifestam nas relações com e sobre o corpo da infância na escola, buscando compreender um pouco do humano e suas potências corporais, seu afastamento ou proximidade da esfera pública e de sua formação como sujeito político. Apesar dos avanços teóricos e das recentes produções que discutem a temática, ainda é possível afirmar, que em todos os segmentos dentro da Escola - Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio - há uma grande invisibilidade dos corpos dos bebês, crianças e adolescentes, a partir de práticas colonizadoras, disciplinarizantes e que entendem os educandos como objetos do ensino e não sujeitos da Educação, privando-os do processo de construção de conhecimento e educativo através da experiência. Na prática, ainda é possível observar a dicotomia cartesiana entre corpo e mente e uma valorização da produção intelectual em detrimento das práticas corporais. Observa-se que as escolas têm cada vez menos conseguido incorporar em seus projetos um olhar sensível para a educação dos corpos, ignorando suas manifestações que são de extrema importância para a sensibilização e comunicação com o mundo. Dessa maneira, a instituição que reafirma em suas atitudes um olhar dicotômico para com os educandos, também acaba por racionalizar a dimensão corpórea, quando dita um modelo de conduta que não atrapalhe as funções cognitivas e que se adeque às regras e espaços. Assim, atribuir ao corpo papéis como que de máquinas de produção legitima a cultura da racionalização do indivíduo enquanto ser social; Racionalização esta que historicamente surgiu com interesses de privilegiar a Ciência antes de qualquer outro saber, e principalmente, antes do sentir. No entanto, as marcas experienciais das crianças e adolescentes são manifestadas em seus corpos, através das emoções. Quando estas são negligenciadas, o sentir é interpretado como algo distante do ser humano, já que se recusa aquilo que é mais natural da comunicação dele com o meio, que expressa a cultura, personalidade, o tempo histórico e momento político. Logo, dentro das escolas, principalmente com o crescimento das crianças, cria-se um ambiente de tensão, por meio de regras e condicionamentos, afastamento da coisa pública, do bem comum, do caráter coletivo de estar entre iguais. Deste modo, a discussão merece reflexões como: Quais as marcas que carregam os corpos e que os corpos carregam na escola? Apresentam precariedades? Que significados damos para suas vivências? Como bebês, crianças e jovens que estão no chão da escola cotidianamente lidam com seus corpos? Como a escola lida com eles? Que tipo de protagonismo e de sujeito se constitui? Como se atribui o papel político de crianças e educadores? Principalmente, que pequenas ou grandes ações possibilitam uma quebra nos modos de ver e agir naturalizados no cotidiano? A inspiração e refúgio procurados em teóricos como Miguel Arroyo, Judith Butler, Marcos Neira, Manoel de Barros, Michel Foucault, Luiza Christov, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Jacyara de Piava, Manuel Sarmiento, dentre outros, e com produções e reflexões das próprias autoras, permeiam o percurso das palavras, procurando problematizar o contexto em que se inserem, bem como ressignificá-las através de um relato de prática, planejado e vivenciado pelas próprias autoras e seu grupo de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em trabalho recente,

através da arte, mais especificamente da Contação de Histórias e do lugar da Literatura Infantil no ambiente escolar. Aqui, enfatizou-se lugar para pequenas brechas que podem parecer mínimas no macro, mas trazem grandes potências no micro social. As concepções aqui apresentadas conversam com as pesquisas em pedagogia, porém se estruturam também na Filosofia e na Sociologia da Educação, bem como na análise teórica da prática, produtora inquestionável de conhecimento no cotidiano escolar. Considera-se este texto um Ensaio, visto que se configura em uma escrita através e da experiência, objetivando aberturas, novas perguntas, ampliações, desconstruções e possibilidades. É a própria experiência transformada em narrativa que confirma este modo de pensar; é a ideia de falar pela experiência – no sentido daquilo que nos acontece - que traz o padecimento e o tombamento sobre o mundo e as questões que nos cercam. Esta é aqui uma questão que fala em nosso próprio corpo, em palavra encarnada. Falar do corpo implica em uma pesquisa perpassada por ele em sua inteireza, em um modo experimental de pensamento, uma escrita pensante que convida a pensar e que de fato habite e fale do corpo habitado, já que ainda hoje, a palavra molda o corpo. Até onde o verbo invade o corpo? Até onde o corpo resiste? Como essa resistência se manifesta? Como o corpo reage? Refletindo a prática em si, procurou-se encontrar uma possibilidade dentre as brechas necessárias para as manifestações corporais infantis, para espaços de respiro ao corpo sempre dirigido, discursivo e discursado e condicionado pelos adultos. A análise do percurso reafirmou a pertinência da proposta, da necessidade da discussão temática e mais uma vez reafirmou a urgência em destacarmos o papel da escola na formação dos corpos que vem se constituindo socialmente e de que forma este processo tem se dado. Trazer visibilidade ao corpo permite dar maior visibilidade às injustiças sociais, permite pensar a partir da necessidade do corpo do outro, de forma mais reflexiva e crítica. Pode ainda nos fazer repensar os corpos constrangidos por um sistema de controle bem organizado e aceito que os instrumentaliza enfraquecendo, assim, a esfera pública. Corpo infância e corpo adulto-educador, ambos disciplinados. Educar pela Arte e fantasia, portanto, é uma maneira de inibir essas tensões que permeiam a Instituição, que muitas vezes procura reproduzir um modelo, até inconsciente de controle social e individualização, num processo de assujeitamento. Essa forma de educar através do lúdico, do brincar, das histórias cria uma nova perspectiva de formação de mulheres e homens, quando se desperta neles a imaginação, a criatividade, a curiosidade de explorar um mundo ainda desconhecido e a ética necessária e desperta pelo cuidado de si, para poder cuidar do outro. Nesse sentido, a Literatura Infantil, num contexto de contação de histórias ajuda na construção positiva e integral da subjetividade da criança, já que a cada nova experiência no contato com essa forma de Arte, ela assume um novo papel. Na conjuntura política, o verbo, a palavra, no que tange o corpo habitado, ensina ele a encontrar o lugar que ocupa dentro do coletivo. Esse, reafirma a educação como um espaço de liberdade, no qual o sujeito protagonista da aprendizagem – a criança – pode escolher ser quem ela quiser, e, assim ultrapassa as regras e limites impostos pela instituição.

Palavras-chave: Arte; Corpo; Infância

O MONSTRO QUIBOMBA

Ana Lúcia Rodrigues da Silva
Escola Oga Mitá
analucia@ogamita.com.br

Ana Ribeiro Barbosa
Escola Oga Mitá
anaribeiro@ogamita.com.br

Renata Costa de Oliveira
Oga Mitá
renata@ogamita.com.br
Escola Oga Mitá

Resumo: Tudo começou com a leitura de um conto de fadas: *O Sapateiro e os Anõezinhos*, com uma turma da Educação Infantil na faixa etária de cinco e seis anos. A história lida traz um acontecimento misterioso que logo de imediato aguçou a curiosidade da criançada. Aos poucos, a narrativa envolvia nossos leitores, provocando sentimentos de medo. Sabemos que uma história, com pitada de suspense, fica ainda mais gostosa se for lida aos poucos. Por isso, optamos por ler uma parte num dia, outra no outro e, assim, fomos “saboreando” o livro.

Aproveitando o interesse da turma sobre o tema, exploramos o acervo da biblioteca em busca de outros títulos. O medo é uma questão muito recorrente na literatura infantil, mesmo porque é um sentimento inerente ao ser humano, que deve ser vivido e pensado por ele ao longo de seu crescimento. Sabemos que são muitos os elementos que provocam medo nas pessoas. Por isso, as obras escolhidas tinham a noite, a lua cheia, os animais noturnos e a floresta como fatores preciosos para provocar esse sentimento.

Ligada à muitas leituras e provocações, a turma apresentava uma movimentação intensa no seu dia a dia. Muitas vezes as crianças eram incisivas umas com as outras, chegando a se machucar. Isso nos mobilizou e focamos no trabalho das relações pessoais e interpessoais. Em parceria com a Renata Costa, TransPsicomotricista, e Ana Ribeiro, dinamizadora da biblioteca, ligamos os saberes com os fios da transdisciplinaridade, em prol do desenvolvimento harmonioso da criança e a Literatura Infantil, como elemento de provocação e reflexão sobre si e o outro. E assim, desenvolvemos um projeto de corpo, movimento e literatura.

Durante as vivências transpsicomotoras, planejamos construir, junto com as crianças, um monstro de meia fina e jornal, onde cada criança colaborou com sua potência. De primeira mão, ele não ficou assustador e as crianças tinham vontade de abraçá-lo, levá-lo ao pátio para ouvir histórias, enfim, de brincar com ele. O boneco virou um “mostro amigo”.

Em nossas visitas à biblioteca, levamos nosso monstro para ouvir histórias. Nesse dia conversamos com a dinamizadora do espaço. O assunto era: como poderíamos fazer para aprofundar a questão do que vem a ser assustador? Então, num outro momento, ela provocou o olhar das crianças para as características dos monstros apresentados no livro: “O mais assustador do folclore, monstros da mitologia brasileira”, de Luciana Garcia. Chegamos à conclusão que monstro que é monstro a gente não quer abraçar e nem brincar, a gente quer que ele fique bem longe da gente. Decidimos, então, transformar nosso monstro amigo em um assustador. Em outro encontro na biblioteca, com areia, tinta, cola, palito e lixa o deixamos “horripilante”! Sua pele ficou áspera, o rosto criou outro formato, o corpo começou a espetar e sua aparência mudou totalmente. Não é que o monstro ficou assustador! Com ele assim, as crianças o desprezava, não queria chegar mais perto, tampouco brincar com ele.

A culminância aconteceu em um dos encontros transpsicomotores em que os pequenos colocaram toda a sua energia para matar o monstro. Teve dia, hora e local para o monstro morrer. A partir disso, pouco a pouco, a movimentação da turma foi mudando. Houve um amadurecimento em se posicionar e respeitar o outro diante das situações vividas, sabendo lidar melhor com as suas frustrações e conflitos.

E de tanto ouvir histórias, as crianças entraram no clima e foram provocadas a criar histórias *horripilantes!* Com, elas, construímos o nosso livro e que agora se encontra no acervo da biblioteca da escola somando aos tantos lidos. Além, disso, a turma criou, também, uma caixa recontando sua história preferida: *Vai embora grande monstro verde*, de Ed Emberley. As crianças gostaram tanto de recontar a história que convidamos suas famílias para ver e ouvi-la, num evento da escola. E assim, trabalhamos as relações pessoais e interpessoais, ligando os saberes com os fios da transdisciplinaridade, em prol do desenvolvimento harmonioso da criança e os sentimentos como: medo, raiva entre outros.

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de conhecimento do mundo e do ser (ZILBERMAN & LAJOLO, 1985, p.25).

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado. (VYGOTSKY, 2001, p. 143)

Os encontros transpsicomotores permitem a criança se revelar. Segundo Costa (2017) diz que: “possibilitam à criança poder mergulhar nos seus sentimentos e emoções (aflições, medos e alegrias). Vai se apropriando dos saberes, enriquecendo seu repertório cognitivo, afetivo, social, cultural, motor e ético”. (p.67)

Como um bom livro é aquele que fala ao pé do ouvido e provoca seus leitores a dizer sobre si, nossos pequenos a cada história barulhenta, misteriosa, enigmática e assustadora, contavam suas experiências. Dessa forma, fomos registrando as narrativas contadas por eles, “temperadas” com realidade e muita fantasia. Isso possibilitou ao grupo tornar visível àquilo que, aos olhos, estava bem escondido dentro de cada um. Foram momentos de enfrentamento, superação, revelação e, sobretudo, criação. O trabalho foi desenvolvido em diferentes espaços: na sala de aula, com a professora. Na biblioteca, com a dinamizadora. No pátio, com a transpsicomotricista. Unindo a literatura ao trabalho corporal.

A culminância aconteceu em um dos encontros com a transpsicomotricista, em que as crianças colocaram toda a sua energia para matar o monstro terrível. Usando as mãos e objetos, nossos pequenos tiveram a oportunidade de deixar fluir livremente seus sentimentos. Como é rico um trabalho transdisciplinar. A troca proporcionou muitos desdobramentos. Tudo isso possibilitou ao grupo tornar visível o que estava bem escondido dentro de cada um. Foram momentos de enfrentamento, superação, revelação e, sobretudo, criação.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Corpo; Literatura

A CRIANÇA E A RUA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS EM TORNO DAS BRINCADEIRAS DE RUA NO SUBÚRBIO CARIOCA

Rafaela Fernandes Trugilho
PUC-Rio
rafaelatrugilho@gmail.com

Resumo: O tema da relação entre as crianças e a cidade, a criança e a rua, tem mobilizado diversos autores na atualidade. A vida experimentada nos subúrbios das grandes cidades tem apontado para uma relação muito particular com a rua: as crianças, desde muito cedo encorajadas a circularem pela cidade – muitas vezes sozinhas, outras com os pais, nos ônibus ou a pé – passam a se relacionar com o espaço urbano como um lugar conhecido, onde se anda e se brinca. Não há romantização nessa afirmação: se a rua, por um lado, pode ser o próprio símbolo da liberdade, por outro, é também nela que as crianças estão mais frágeis às questões que dizem respeito à vida urbana contemporânea. A vida no subúrbio carioca e, em particular, nas periferias, permite a convivência próxima entre violência e infância; permite também, por outro lado, o fascínio pelas brincadeiras de rua, em que não há relógio nem parede, *dresscode* ou seriação. A rua permite a experiência da livre escolha na brincadeira, elemento fundamental para que ela seja considerada como tal. No presente texto, buscamos *sim* perceber a rua como espaço de brincadeira, mas sempre dentro de seus limites e possibilidades. Este trabalho foi elaborado no contexto da disciplina “Brinquedo e Brinquedoteca”, do curso de graduação em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Buscou-se, ao longo de todo o semestre, construí-lo a partir de observações de campo – observações orientadas de crianças em situação de brincadeira nas ruas da cidade do Rio de Janeiro – e um levantamento bibliográfico a respeito do tema das brincadeiras nas ruas da cidade. Observar crianças brincando é entrar no território da infância. É explorar de perto, com lentes de aumento, a cultura da infância – constituída pela cultura de pares e pela cultura lúdica –, entender como se dá a lógica das suas relações. É com respeito que devemos fazer esse movimento, e com olhar de pesquisador/a. Olhar atravessado pela nossa própria infância, pelas nossas brincadeiras, inscritas em seu tempo, em suas possibilidades. Este movimento resultou na emergência de alguns temas que permeiam espontaneamente a brincadeira das crianças na rua: a regra dos jogos, as brigas e acertos, os papéis desempenhados nas brincadeiras; pois, na brincadeira da rua – e talvez de todos os outros lugares – cada um assume um papel – o *jogador*, o *gandula*, a *plateia*, etc. Estas discussões foram provocadas por mais de um relato de observação. As observações, feitas em dias diferentes, se passam todas no mesmo lugar e horário: a rua onde morei, à noite. Em frente à casa de minha vizinha, os *meninos* se organizam em diferentes brincadeiras, sempre sob o seu olhar: sentada perto de seu portão, ela é figura ativa nos jogos das crianças, comentando e apitando enquanto observa os dois filhos no jogo com os amigos. Nesses relatos, as crianças que brincam são meninos de idades variadas, que criam as regras – ou sustentam as que foram criadas pelos adultos – para que a brincadeira possa acontecer. Os relatos vêm, às vezes, da forma como foram observados; outras vezes, atravessados de memórias de outras brincadeiras, ou atravessados pelas falas de alguns autores. Ao longo da disciplina, fomos apresentados à diferentes textos que vinham ao encontro das diferentes temáticas de interesse, permitindo complementar a experiência vivida/observada a outras vozes, outras experiências, e à teoria. Deste modo, o presente trabalho se situa na encruzilhada entre os saberes teóricos e práticos sobre as brincadeiras de rua, e apresenta um recorte dentro da infinidade de discussões que esse tema pode levantar. Portanto, neste trabalho de observação (po)ética e atenta das brincadeiras na rua, buscou-se a interlocução entre a realidade observada e as reflexões trazidas pelas áreas da Sociologia da Infância,

Antropologia e História, com apoio em autores que tivessem o mesmo *respeito e reverência* para adentrar com *delicadeza e humildade* os *espaços sagrados infantis* (FRIEDMANN apud. MEIRELLES, 2015). Dialogamos com o historiador Luiz Antonio Simas através de quatro de seus artigos publicados pelo jornal O Globo: *A cidade e as crianças*; *A cidade detesta a criança*; *Quem quer doce?*; e *O recado das pipas*, destacando alguns dos temas centrais levantados por esses textos e estabelecendo uma interlocução com autores que também tratam do tema da infância, como William Corsaro, Walter Benjamin e Sonia Kramer; e com as próprias crianças, através de pesquisas que as colocaram no centro da discussão – pesquisas *com* crianças, não *sobre* crianças (SCRAMINGNON, 2017). Contaremos também com a fala de Lydia Hortelio, que afirma que brincar é *espiritual*. Para a pesquisadora, é no jogo que as crianças celebram seu rito: no papel de jogadores de futebol, por exemplo, se mostram concentradas, atentas, em respeito e contemplação da bola. Só falam o essencial: o comando para o outro jogador, a bronca, o grito de gol, a reclamação pela falta. Assim, o objetivo do presente texto é, além de contribuir com um olhar para as crianças como sujeitos da sua cultura e sua cidade, apresentar caminhos para políticas que percebam na interlocução com a criança uma estratégia para o planejamento de espaços públicos dos quais elas também se apropriam. Promover a escuta das crianças faria com que suas opiniões também fossem levadas em conta na criação/manutenção dos espaços públicos de lazer da cidade administrados pelas secretarias municipais. Permitiria que as praças e ruas fossem lugares seguros e convidativos para a brincadeira. Prescindir dessa escuta é, no entanto, uma atitude recorrente entre os adultos, alimentada pela ilusão de que as crianças não têm o que dizer sobre determinado assunto, ou não têm condição de emitir sua opinião a respeito. Muito se fala hoje em dia sobre as brincadeiras das crianças, muitas vezes, com saudosismo das brincadeiras do passado. É preciso olhar com atenção para enxergar que novas possibilidades e desafios trazem as relações dessas novas infâncias. Assim, como educadores/as, poderemos ampliar os repertórios infantis e nosso próprio repertório, resgatando as brincadeiras tradicionais e deixando que elas se influenciem pelas novas. Para tanto, é preciso reconhecer o papel de subversão da ordem pelas crianças, que escovam a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994) e ressignificam espaços na cidade vistos por nós, adultos, como inapropriados, e lhes atribuem novos significados; e que são “(...) cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p. 272). Com isso, este trabalho afirma, junto a Luiz Antonio Simas, que *a cultura não é um terreiro onde só os adultos dançam*, mas é fruto também da construção das crianças.

Palavras-chave: Cidade; Criança; Cultura

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcos Antonio Ribeiro Andrade
FAMATH
marcosarandrade@gmail.com

Rose Barbosa Monteiro
FAMATH
monteiro.sol@hotmail.com

Resumo: A vinculação do termo “lúdico” à educação tem sido constante, em que, a exaltação de sua importância, a valorização de seu emprego para o desenvolvimento integral da criança ressoa por toda parte. Diversos são os estudos que desde a antiguidade ressaltam as qualidades educativas que o jogo e a ludicidade, por seus atributos, têm a propriedade de alcançar (ROMERA, et al 2007).

Entende-se que os benefícios da prática de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas em geral vão muito além de contribuir na aprendizagem das crianças, são capazes de contribuir no trabalho coletivo, bem como resolver conflitos existentes no cotidiano escolar. Teixeira (2010) afirma que os jogos contribuem com o desenvolvimento intelectual da criança “quando jogamos, quando obedecemos às regras, quando vivenciamos conflitos numa competição”.

Ademais deve-se entender que, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes. Para tanto tem-se como objetivo identificar a relação do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

A literatura aponta que desenvolver práticas pedagógicas com ludicidade se faz necessário para que o professor consiga “falar” a linguagem das crianças e motivá-las, despertar seu interesse, pois é por meio dela que consegue mediar o conhecimento de maneira mais eficaz, fazendo com que o aluno se aproprie do que está sendo ensinado (MORAES et al. 2009).

De acordo com Moreno (2009), cada educador deve investigar e instigar seus alunos utilizando-se do maior número possível de recursos pedagógicos com o intuito de estimular a aprendizagem. A criança sente-se estimulada e, sem perceber, vai se desenvolvendo e construindo seu conhecimento.

Segundo WADSWORTH (1997), quando a criança entra em contato com novas experiências ao ver ou ouvir coisas que são novidade para ela, acaba adaptando esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possuía anteriormente. Com base nesse conhecimento, pode-se utilizar inúmeras formas de jogos disponíveis para aplicar nas atividades educativas do cotidiano da Educação.

Segundo Demo (2003, p. 7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Ainda neste contexto, cabe à escola preparar pessoas com condições para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e defendemos que a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover, no educando, aprendizados que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica.” (DEMO, 2003, p. 86).

De acordo com Vygotski (2000), é justamente interagindo com os outros que isso acontece. Os jogos e brincadeiras nos quais se percebe a socialização e a vivência lúdica, além de favorecerem o aprendizado de regras, o movimento e a expressão corporal, devem fazer parte do cotidiano na educação.

Quanto à tipologia de trabalho, pode ser considerado como uma pesquisa-diagnóstico, onde procura-se explorar os jogos lúdicos e suas vantagens de sua utilização para educadores e educandos.

Segundo Roesch (1996, p.64) o diagnóstico, normalmente, reporta-se a uma situação, em um momento definido.” Para contemplar a questão de pesquisa apresentada, o estudo tem caráter exploratório e Explicativo visto que o intuito é analisar os resultados obtidos na aplicação dos jogos simulados em diferentes amostras por diferentes autores e seus benefícios, objeto de investigação desse estudo.

O caráter descritivo “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza” (VERGARA, 2009, p. 42).

Do ponto de vista de procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, que de acordo com Vergara (2009, p. 43) considera-se pesquisa bibliográfica aquela “desenvolvida com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.”

Quanto ao método da pesquisa utilizou-se o estudo de casos múltiplos, com o intuito de fortalecer e enriquecer a descoberta original, demonstrando a importância dos jogos simulados no desenvolvimento de diferentes competências (Yin, 2007).

Quanto à forma de abordagem, o estudo é qualitativo, ao analisar os resultados obtidos em diferentes estudos sobre jogos simulados, podendo ser caracterizada “como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas” (RICHARDSON, 2007; p. 90). Na análise dos resultados foi utilizada a análise de conteúdo que segundo Richardson (2007 p. 224), “trata-se de compreender melhor e de se aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes.

Por conveniência, optou-se por abordar cinco casos, por similaridade com a abordagem do estudo em questão. Quando se discute o processo de aprendizagem, o objetivo principal é despertar na criança o desejo em aprender. Em relação aos resultados esperados, é essencial que o professor não confunda o lúdico com “passatempo”, pois, conforme menciona Freire (1997), isso equivale a camuflar o problema, e não a ter coragem de lidar com ele.

As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o educando perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está armazenando conhecimentos. Não se pode optar pelo esvaziamento do conteúdo, aulas prazerosas, descontraídas, onde não se aprende nada. Durante estas atividades, o professor pode ter mais detalhadamente informações sobre cada aluno e redirecionar, se necessário, sua prática.

Durante a evolução do estudo, observou-se que logo nos primeiros anos na escola, ocorre o estímulo da ludicidade com jogos e implantação de tecnologias para que a criança permaneça na escola com satisfação. Entretanto, com o passar dos anos e evolução para o ensino ocorre mudança na metodologia e conseqüentemente o desestímulo no processo de aprendizagem.

Merece aqui também destaque para outras publicações concernentes ao tema por parte de profissionais da área e trabalhar de forma empírica para verificar a aplicabilidade do estudo apresentado.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Jogos

REFERÊNCIAS:

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 2003.

FREIRE, P. ed. Paz e Terra, 1983.

MORAES, V. M.; ALMEIDA, S.; SILVA, A. X.; ALMEIDA, B. C.; FURTADO, J. de L.; BARBOSA, R. V. C. A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, v.4, n.2, p. 5-17, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 2007

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração. Atlas, São Paulo, 1996.

ROMERA, Liana, Russo, Cristina, Bueno, Regiane E., Padovani, Adriana, Silva, Ana Paula C., Silva, Camila R. da, Abreu, Gisele de, Bini, Íris, Campos, Priscila B., Duarte da Silva, Patrícia, O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. Movimento [en linea] 2007, 13 (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 14 de agosto de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115314280007>> ISSN 0104-754X

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro, wak, 2010.

VERGARA, S. C. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOSTKY, Lev S. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. 2ª ed. Madrid: Visor Dis, 2000.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. Tradução Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

A CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA DO BANHO EM UMA CRECHE DA PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Adryana da Silva Freire
Creche Municipal Edson Luiz

Resumo: O presente artigo descreve o processo de construção da dinâmica do banho em uma creche da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em um instante organizado coletivamente, preparado para a construção do conhecimento da criança sobre o próprio corpo. Para isso foram realizadas leituras, pesquisas e discussões sobre o tema, buscando a adaptação à realidade da creche. O tema central era o incentivo à autonomia das crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses, para que essa sobrepujasse as dificuldades em executar todas as tarefas que compreendessem o momento do banho.

As atividades cotidianas em uma sala de Educação Infantil têm por base dois aspectos fundamentais e indissolúveis: - o cuidar e o educar. Este binômio aponta para a necessidade de planejar e estabelecer uma rotina bem definida para as dez horas por dia, que crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses, passam em uma creche municipal na Cidade do Rio de Janeiro. Dentre as múltiplas atividades diárias da creche, há a necessidade um momento coletivo de banho para as crianças. O instante do banho, apesar de ser pensado, no ambiente doméstico, como uma tarefa individual, quando desempenhada num ambiente coletivo como a creche pressupõem uma dinâmica organizacional específica.

Quando cheguei à Direção da Unidade em 2003, me deparei com toda uma rotina até então desconhecida na Secretaria Municipal de Educação, cada Unidade tinha uma dinâmica própria de higienização corporal das crianças. Na creche em questão, a dinâmica utilizada por todas as recreadoras¹ das diferentes turmas, era a seguinte:

As roupas de todas as crianças eram retiradas ao mesmo tempo e elas aguardavam nuas, a vez de ir para o chuveiro; uma recreadora ficava encarregada de banhar cada criança, enquanto as outras as despia, além de guardar a muda de roupas sujas, separar a toalha e a muda de roupas limpas e vestir criança por criança. Esse cenário se apresentava de maneira caótica, uma vez que não existia uma organização. Tudo era feito de maneira aleatória. O contexto do banho gerava uma série de angústias e confusões, tanto para crianças quanto para educadoras e, ainda, perda e troca de peças de roupas que diariamente eram extraviadas ou guardadas em mochilas de crianças trocadas.

Além do problema com a organização das roupas, havia a questão delicada de manter todas as crianças com o corpo desnudo “esperando” sua hora de banho. Elas ficavam no ambiente, sem nenhuma proposta de atividade que pudessem desenvolver, aguardando o momento de ser banhada. As crianças acabavam por ficar entediadas ou provocavam brigas, mordidas, choro, interesse em manipular o próprio corpo e o corpo do coleguinha. O que evidenciava a necessidade de se discutir o tema com as profissionais envolvidas, objetivando uma estrutura organizacional e pedagógica do momento do banho.

O relato desta experiência registra o início da inclusão das creches, antes parte da estrutura da SMAS² na SME. Havia, naqueles anos a elaboração, pela comunidade escolar, do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. Nele, a questão do desenvolvimento da “autonomia dos pequenos” era fundamental, o que influencia diretamente o protagonismo infantil nos aspectos cuidar e educar. Promover a autonomia das crianças passava ainda pela necessidade

¹ Neste período as crianças eram atendidas em sala por recreadoras sem formação específica, contratadas sob um regime de terceirização de serviços através de OSCs (Organizações Sociais Cívicas)

² Até o início de 2003 as creches da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro eram administradas pela Secretaria de Desenvolvimento Social.

de formar as recreadoras³ para ter segurança e confiança de que a criança seria sim, capaz de desempenhar de maneira autônoma e com sucesso, uma série de atividades no dia a dia.

O trabalho de formação com os profissionais, contou com atividades de leituras, discussão e pesquisas sobre temas que envolvessem a higiene das crianças, bem como de atividades pedagógicas diversificadas e organização de espaço e tempo. Assim, todo o processo foi desenvolvido com seriedade e embasamento teórico, o que muitas vezes esbarrava e entravava no *saber da prática*. A direção trazia uma nova proposta que a equipe questionava, argumentando que na prática não seria possível a sua realização, era preciso que a mudança fosse consistente e adequada à realidade das crianças, da equipe e do espaço.

A sala de atividades deveria ser preparada antecipadamente para o momento do banho, de maneira que três ou mais mesas com brincadeiras coletivas e diferentes entre elas (ex: massinha, blocos de Pequeno Construtor e desenho livre) fossem disponibilizadas às crianças. Essas atividades deveriam ser escolhidas a partir do interesse das mesmas e da possibilidade de serem realizadas com certa autonomia. O período de desenvolvimento das atividades precisava ser compatível com o horário do banho num esquema de rodízio. Dependendo do número de crianças presentes no dia, o Cantinho da Leitura e a Casinha da Boneca poderiam ser incluídos como atividades autônomas.

A partir do arranjo espacial como atividades pedagógicas, desenvolvemos também um outro arranjo para as atividades de despir, guardar roupas sujas na mochila, retirar roupas limpas da mochila e, após a higiene corporal, o vestir.

Essa dinâmica seria organizada da seguinte forma:

Três ou quatro cadeiras ficariam dispostas próximas à porta da sala em fila, para serem ocupadas pelas crianças, no momento de retirada e guarda da roupa suja, indo então ao chuveiro enroladas em suas toalhas. Cada criança teria uma cadeira, com sua mochila, como base para desempenhar essa atividade; ao retornar, secar o corpo e vestir a roupa limpa, com ajuda ou não, dependendo no nível de desenvolvimento de sua autonomia.

Desta forma foi possível organizar um grande rodízio de atividades na sala, onde todas as crianças participavam das mesas com as propostas pedagógicas e do banho com autonomia, sob a supervisão das recreadoras, que dariam auxílio no vestir e despir caso fosse necessário. Outra orientação planejada era que cada criança retirava suas roupas apenas quando fosse encaminhada ao chuveiro. Dessa maneira evitaríamos a desnudez coletiva, a falta de atividades, as roupas extraviadas e os enfrentamentos entre crianças. Registramos, assim, um projeto bem construído no coletivo de organização, autonomia, confiança e construção do conhecimento.

A partir de todo este contexto, concluímos que a elaboração de uma dinâmica de banho adequada à realidade da Unidade Escolar, requer muito diálogo, observação, planejamento e dedicação. O banho é uma atividade na Educação Infantil onde todos os sujeitos estão envolvidos de maneira relevante. Organizar o tempo e o espaço, para que esse momento transcorra de maneira tranquila e organizada é fundamental para que as crianças se sintam seguras e desenvolvam autonomia e higiene corporal.

Palavras-chave: Banho; Autonomia; Organização coletiva

4 profissionais da época

TROCAS AFETIVAS EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ

Clarice Bieler

UERJ

cbieler95@gmail.com

Resumo: Trocas afetivas em episódios de interação mãe-bebê geralmente envolvem expressões emocionais, constituem atividades essenciais para o desenvolvimento emocional infantil e são moldadas pelas condições do ambiente sociocultural em que os indivíduos se desenvolvem. Assim sendo, nesse ensaio teórico busca-se compreender melhor e discutir como elas se estabelecem, a partir de predisposições dos bebês voltadas para a busca do outro e das mães, no sentido da propensão ao cuidado, e como se configuram, em função das especificidades culturais. Tomando por base o pensamento de L. Vygotsky e de socioculturalistas contemporâneos como M. Cole e princípios da psicologia evolucionista, podem-se pensar as interações sociais como constituintes do desenvolvimento humano. Leva-se em conta não somente a existência das características típicas da espécie humana, selecionadas ao longo da evolução, mas também o fato de que se manifestam e explicitam de variadas formas em função do ambiente sociocultural em que o desenvolvimento ocorre. Bebês recém-nascidos apresentam um conjunto de características e de predisposições para interagir, reconhecer faces e criar vínculos de afeto com quem deles cuida, capacitando-os para os primeiros contatos e trocas com seus coespecíficos. Parecem dotados de capacidades que os predispõem à busca do outro e às interações sociais, com manifestações afetivas que incluem expressões faciais de emoção. Seus traços fisionômicos atraem cuidadores e parecem suscitar cuidados; privilegiam olhar para faces humanas; iniciam interações, buscando contato; respondem com movimentos expressivos de boca, olhos e de membros a comportamentos afetivos maternos; expressam-se através do choro, que desencadeia respostas de cuidado e, sobretudo a partir do segundo mês de vida, do sorriso social. Recém-nascidos apresentam outras predisposições que são facilitadoras das interações com cuidadores, como a audição já desenvolvida no nascimento e vocalizações. No entanto, algumas capacidades ainda são limitadas, como a acuidade visual e a memória, limitações essas que permitem um progresso consistente e contínuo ao longo do tempo e que remetem à necessidade de serem recebidos em um ambiente de cuidados. Interações iniciais possibilitam que cuidadores sejam provocados a desenvolver suas predisposições para cuidar. As primeiras trocas entre o bebê, ainda pouco equipado para se desenvolver sem os cuidados dos adultos, e o adulto que dele cuida, tornam-se a matriz de formas mais diferenciadas e complexas de interação social. O modelo ecocultural do desenvolvimento, que estuda as relações entre a cultura, a família e o desenvolvimento do *self*, considera que as práticas de cuidado maternas, nas interações cotidianas com bebês, fornecem à criança uma estrutura para dar sentido às suas experiências, estabelecendo trajetórias de *self* culturalmente específicas. Nessa concepção, bebês possuem características que parecem suscitar cuidados para garantir a sua sobrevivência e seus cuidadores estariam preparados para fornecê-los, apresentando uma propensão para cuidar, permitindo que crianças possam aprender modos próprios de relacionamento social. Cuidados parentais, neste modelo, são inerentes à noção de sistemas parentais, que abarcam seis sistemas universais, porém sensíveis à cultura. São eles: *sistema de cuidados*, envolvendo atividades voltadas para atender necessidades, reduzir estresse e promover segurança; *sistema de contato corporal*, que favorece posições em que o contato corporal é predominante; *sistema de estimulação corporal*, que envolve comunicação através do corpo e estimula o desenvolvimento motor; *sistema de estimulação por objetos*, que tem foco na atenção a objetos fora da díade mãe-bebê, promovendo atividades exploratórias; *sistema face a face*, que promove contato mútuo através do olhar, sendo comum na dedicação exclusiva de tempo

em trocas diádicas e promovendo uma espécie de “conversação” entre os membros da díade; *envelope narrativo*, que consiste em mediações simbólicas em que o bebê é envolvido através da fala da mãe. Além disso, cuidadores enviam sinais específicos para o bebê, tanto por comportamentos de cuidado quanto pela forma como os realizam. Dois estilos parentais distintos podem ser encontrados: o estilo distal, em que predominam práticas de contato face a face, a estimulação por objetos, atenção exclusiva da mãe ao bebê e respostas contingentes a vocalizações e a expressões emocionais do bebê; e o estilo proximal, que tem como característica o estabelecimento de maior proximidade da mãe com o bebê, maior estimulação corporal e atenção compartilhada do cuidado, considerando tanto a família estendida como outros membros da comunidade. O papel que mães e outros cuidadores atribuem às emoções e as metas que almejam para o futuro em termos de desenvolvimento emocional de seus filhos interferem nas trocas afetivas que estabelecem com as crianças e na forma com que lidam com suas emoções e as das crianças. A experiência emocional e o conhecimento acerca das emoções são constituídos no contexto em que a criança se desenvolve, abrangendo a família, ambiente escolar e demais grupos de que ela participa, com suas características específicas. Emoções podem ser socializadas através da atuação dos pais, de outros cuidadores e de educadores que oferecem um modelo de regras emocionais e enfatizam atitudes em relação às emoções, seja quando reagem frente às manifestações emocionais das crianças, seja quando as incentivam ou rejeitam. Diferenças entre contextos socioculturais repercutem em diferentes estratégias de socialização de emoções, com consequências para o desenvolvimento emocional infantil. Estudos que investigaram contextos considerados prototípicos de desenvolvimento indicaram que as estratégias de socialização desenvolvidas em um contexto de economia de subsistência e com baixo nível de escolaridade, em países não-ocidentais, se voltaram para o controle emocional com ênfase sobre a supressão de certas emoções e, nesse contexto, o cuidado com bebês envolveu, predominantemente, contato corporal, controle emocional e o fomento da aceleração do desenvolvimento motor. Estas estratégias de socialização de emoções estavam associadas a metas de socialização de emoções que valorizavam o pertencimento à comunidade, as relações de obediência, cooperação e hierarquia do grupo social. Diferentemente, estratégias de socialização empregadas em contextos urbanos e com alto grau de escolarização, em países ocidentais, enfatizaram o contato face a face, a expressão de emoções, o olhar e a fala dirigidos ao parceiro social, assim como a emergência do sorriso social. Nesse contexto, as mães dirigiram sua atenção para os bebês em interações diádicas exclusivas, tratando-os como agentes intencionais e enfatizando suas necessidades como as de uma pessoa autônoma. Estas estratégias de socialização de emoções estavam associadas a metas de socialização de emoções que valorizavam a independência, a assertividade e a autonomia. Não há muitas pesquisas recentes que discutam como trocas afetivas em contexto de interação mãe-bebê se estabelecem e como se configuram em um contexto urbano no Rio de Janeiro. Com este objetivo, será desenvolvida, pela autora deste ensaio uma pesquisa no âmbito dos grupos de pesquisa *Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade* e *Interação Social e Desenvolvimento* (ambos no diretório CNPq), sediados no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, pretende-se discutir como se estabelecem as trocas afetivas entre mães e bebês e sua articulação com as metas que essas mães têm para o desenvolvimento das emoções de seus filhos.

Palavras-chave: Trocas Afetivas; Mãe-Bebê; Desenvolvimento Emocional

LITERATURA E LUDICIDADE NA INFÂNCIA SURDA

Aline Cristine Xavier da Silva Castro
DESU/INES
desualinexavier@gmail.com

Resumo: Na infância, a experiência com a literatura pode ser um importante mecanismo capaz de alavancar a imaginação criadora na criança. Na Literatura Infantil, o lúdico tem papel fundamental como preparatório para o desenvolvimento do pensamento analítico, que permanece com o indivíduo ao longo da vida. A atividade de contar e recontar histórias permite que as crianças interajam no mundo simbólico e da fantasia, expressando opiniões, tornando-se agentes criativas e sujeitos questionadores e participativos, formando referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar comportamentos futuros. Dessa forma, a Literatura Infantil pode ser vista como promotora de recursos psicológicos que permitirão ações criativas, assim como o desenvolvimento da imaginação, ultrapassando a prática interativa que potencializa o desenvolvimento discursivo da criança. É também a partir da literatura que a criança experiencia sentimentos formadores de sua personalidade, como a alteridade, quando entra em contato, por meio do texto, com aquilo que é diferente dela por meio do conhecimento sobre a existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu (Costa, 2007). O contato com a literatura infantil oportuniza ainda o fortalecimento do otimismo e da autoconfiança a partir da identificação da criança com heróis que conseguem vencer obstáculos aparentemente intransponíveis, mas que são superados com esforço individual ou com alguma ajuda. Essa identificação permite que a criança consiga “solucionar seus conflitos e reunir forças para superar sua dependência infantil” (Rösing, 1999).

Se consideramos, então, que é por meio da linguagem que a criança descobre na literatura infantil a possibilidade de realizar ações não realizáveis na vida real a partir do jogo simbólico que se estabelece nas histórias de faz-de-conta, e que nesse mundo ela pode representar desejos, preocupações e sentimentos que a afetam na vida real, precisamos compreender o papel significativo da linguagem literária, e por isso estética, no processo de recepção do texto literário pela criança. Quando se trata de crianças surdas, essa questão torna-se desafiadora, tendo em vista a real limitação de acessibilidade a linguagens estéticas inerentes ao texto literário, em razão do significativo e comprovado atraso linguístico no Brasil. Esse atraso linguístico entre crianças surdas pode ser explicado pela falta de *input* no desenvolvimento linguístico da maioria delas, pois cerca de 90% são filhas de pais ouvintes e praticamente não recebem nenhum estímulo linguístico até ingressarem na escola. Isto quer dizer que a maioria das crianças surdas inicia o processo de aquisição da linguagem na língua de sinais tardiamente, quando já estão em idade escolar, acarretando atraso linguístico por falta de acesso à língua de sinais, além de possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem.

Para compreender como a literatura pode contribuir para a formação integral da criança surda, potencializando ações de criação, autoria e sensibilidade, é necessário percorrer questões acerca da construção do simbólico mediado pela literatura infantil e a aquisição de língua. Deve haver, também, um trabalho sistemático de letramento literário para que a criança surda tenha contato com livros e outros artefatos literários ainda na fase de estimulação linguística. Uma forma de oportunizar esse letramento é oferecendo à criança surda o contato com histórias, narrativas sinalizadas. Garantir a oferta de textos literários em línguas de sinais se faz importante pelo fato de que a criança surda, na maioria dos casos, não tem contato com seus pares linguísticos, portanto, desconhece os recursos literários existentes em sua língua.

Com isso, os múltiplos sentidos que emanam do texto literário, por meio de metáforas, ironias, personificações, hipérboles tornam-se de difícil compreensão.

Deste modo, interessa-nos compreender de que modo se dá a construção do simbólico mediado pela ficção por crianças surdas em fase de aquisição de língua de sinais e/ou aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua, assim como refletir sobre a relação entre o desenvolvimento linguístico da criança surda e a capacidade de construção simbólica por meio do contato com materiais ficcionais, especificamente a literatura infantil, uma vez que se pretende descobrir se a constituição da língua é condicionante para o desenvolvimento da capacidade de simbolizar e interagir com a malha ficcional inerente à literatura infantil. A proposta de investigação aqui apresentada tem como objetos crianças surdas da Educação Infantil e do ensino fundamental I, principalmente aquelas em que se inicia o processo de letramento em Libras e língua portuguesa escrita do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Interessa-nos investigar o desenvolvimento discursivo da criança surda por meio de práticas pedagógicas que entendam a literatura como recurso interativo mobilizador da formação de um sujeito ativo e crítico.

O contato com a literatura infantil, seja por meio das narrativas dos clássicos universais ou outros gêneros, deve ser pensado como possibilidade de inclusão cultural, e isso implica considerar as especificidades de recepção da criança surda. Esta, se alfabetizada em sua primeira língua, Libras, poderá ser leitora de livros de textos literários em sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Isso requer processos específicos para que a prática de leitura, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, seja significativa e proporcione à criança surda desenvolver a criatividade e imaginação, assim como atribuir sentido ao texto que lê. Daí a importância de pensarmos na escola como ambiente estimulador da língua de sinais e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras e atividades literárias. Silva (2002) acrescenta que na tentativa de explorar as questões relacionadas com a cognição e a linguagem, o funcionamento lúdico de crianças surdas parece ser esfera fértil para estudar a relação entre a composição da imaginação e o uso de sinais.

Um levantamento preliminar sobre atividades de leitura com crianças do Ensino Fundamental evidencia que nas práticas escolares, sobretudo nas séries iniciais do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental, não há um contato significativo com a Literatura, ou, quando há, esse contato não se configura efetivamente como uma experiência cultural. No entanto, sabemos que é dever da escola assegurar à criança que o texto literário tenha um tratamento distinto em relação aos outros, ou seja, que não seja banalizado, mas sim ressaltados sua relevância e seu significado. Negar isso à criança é vedar a oportunidade de desenvolvimento de sua criatividade. Isso requer processos específicos para que a prática de leitura, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, seja significativa e proporcione à criança surda desenvolver a criatividade e imaginação, assim como atribuir sentido ao texto que lê.

Palavras-chave: Literatura; Ludicidade; Surdez

EXPRESSÕES DE OUTRAS POLÍTICAS DE INFÂNCIA NO SERVILUZ - CE

Paula Autran Nunes
Universidade Federal do Ceará (UFC)
autranpaula@gmail.com

João Paulo Pereira Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)
joaopaulobarros07@gmail.com

Erica Atem Goncalves de Araujo Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)
ericaatem@yahoo.com.br

Resumo: Abordar a temática da relação infância e política a princípio pode soar destoante. O que uma criança poderia entender por política? Como seria a atuação política de uma criança? Por que uma criança se implicaria com assuntos que dizem respeito aos seus direitos? Essas questões vêm à tona quando tento apresentar o Projeto de Vida Titanzinho, do qual sou colaboradora desde 2016. Considero este trabalho uma oportunidade de pensar a partir da psicologia social e de estudos sociais da infância, mediante a proposta do eixo 4 - Infâncias e suas expressões do II Congresso de Estudos da Infância, o que vem sendo produzido na comunidade do Serviluz, na cidade de Fortaleza. O Serviluz é um território com um alto índice de vulnerabilidade social e econômica, onde muitas crianças e adolescentes estão expostos a violações dos seus direitos básicos. A comunidade possui uma população com cerca de 22.382 habitantes, sendo 23,9% composta de crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos de idade. Diante do contexto apresentado, o Projeto de Vida Titanzinho passa a realizar, desde 2016, atividades com um grupo de crianças e adolescente, tendo como tema norteador Direitos e Deveres Humanos, com o intuito de problematizar junto com os participantes as condições de vida na sua comunidade e possibilitar uma escuta de suas perspectivas sobre o lugar onde vivem. Metodologicamente, utilizamos dispositivos que favoreciam diferentes formas de expressão pelas crianças, adolescentes e por nós (facilitadoras), assim como nos disponham em diálogo com espaços diversos do território, a exemplo da arte, da rua, do lúdico, da dança, do contato com a natureza. Diante disso, faremos o recorte de três atividades realizadas entre 2018 e 2019, que envolveram participação política das crianças em relação às queixas das inúmeras violações sofridas por eles e pelos moradores do local. A primeira atividade foi uma Oficina de Stencil em que foram produzidos pelas crianças stencils cobrando as promessas feitas pelos vereadores do bairro no período eleitoral de 2016, valorizando o comércio local ou até mesmo desconstruindo estruturas de poder do patriarcado ou do racismo. O stencil é reconhecido como arte urbana, no qual são confeccionados frases em uma prancha de acetato, o preenchimento das letras que formulam as frases são vazadas para assim a tinta atravessar e pintar as frases na parede. Algumas das frases escritas e pintadas foram: “ - Preconceito + Aceitação”; “Valorize o que você tem”; “Valorize o comércio local”; “Cadê a creche?”; “Igualdade Salarial”. A outra atividade realizada foi uma Blitz pelas ruas da comunidade, onde caminhamos com as crianças fotografando com a câmera do celular situações que violassem de alguma forma os direitos dos moradores. Por último, fizemos o Jornalzinho Projeto de Vida News, no qual, num primeiro momento, perguntamos às crianças sobre possíveis denúncias do bairro que poderiam ser apresentadas como notícia em um jornal e posteriormente elas mesmas saíram nas ruas do bairro entrevistando os moradores que se encontravam próximos. Algumas das perguntas que foram

elaboradas conjuntamente com as crianças foram: “O que você acha das praças do Serviluz?”; “O que você acha da limpeza das praias?”; “O que você acha de pessoas que não tem o que comer e como melhorar isso?”; “Como podemos melhorar o Farol?”. Em relação à primeira atividade, a oficina de stencil, a reivindicação do direito à creche é antiga e acontece desde 1970, um dos movimentos que reivindicam esse direito é o da defesa dos direitos da criança e do adolescente. A confecção de stencils com exigências políticas das crianças sobre seus direitos e necessidades do local contraria a noção de infância que se estabeleceu em torno da criança na modernidade, como indivíduo incompleto de autonomia moral e psicológica, o qual se priva de uma participação política mais ativa. É importante demarcar o lugar da criança na sociedade em relação aos anseios e aos interesses dos adultos, sendo necessário abrir espaços para discussões que possibilitam a criança se constituir enquanto sujeito de direito e ator de transformações da realidade que o cerca. Na segunda atividade, a Blitz, fomos para as ruas da comunidade e foram tiradas fotos de situações que violassem os direitos dos moradores. Temos como algumas descrições das fotos registradas: a boca de esgoto que escorre para o mar onde os moradores praticam surf, do lixo que é despejado na rua por conta da coleta precarizada e a falta de infraestrutura das ruas dificultando a acessibilidade dos pedestres, carros e ônibus. Frente a isso, as atividades desenvolvidas e a percepção das crianças do Serviluz sobre violações de direitos, mais uma vez, fogem à regra de um ideal de infância na modernidade, criança europeia de classe média. A concepção dessa infância normativa silencia outras infâncias e isso se torna mais evidente, pois intervenções políticas pautadas nos direitos na maioria das vezes somente alcançam as crianças apreendidas dentro da norma. Aparentemente a criança enquanto sujeito de direito existe somente no plano jurídico, pois na prática elas são enquadradas como não-crianças, sendo excluídas até mesmo da sua condição social. Na terceira atividade, o Jornalzinho Projeto de Vida News, foi produzido e editado um vídeo com o formato de telejornal, onde algumas crianças interpretavam um repórter adulto e outras o morador também adulto entrevistado. Seguem algumas das falas dos moradores, interpretados pelas crianças: “*Acho que deveria ser mais segura*”; “*Acho que estamos precisando de alguém para limpar*”; “*Acho falta de amor ao próximo, os poderosos só querem ganância e não ajudam ao próximo*”; “*Cuidando da sua história e estrutura*”. Todas as atividades desenvolvidas partiram das percepções das crianças em relação às problemáticas dos seus cotidianos. A infância e a posição que ela ocupa no Projeto de Vida Titanzinho se apresenta na pluralidade do devir, permitindo um futuro ético pulsante em ação. A democracia ganharia muito se a infância fosse apreendida como possibilidade de emancipação por meio de práticas políticas, pois a democracia se constrói a partir do reconhecimento das diferentes formas de existir. Diante do que foi apresentado, podemos concluir que as mudanças acontecem de forma micropolítica por meio de outras infâncias que desenham novos caminhos de invenções e criações. É importante notarmos esses movimentos como modo de resistência, para formarmos alianças e assim potencializá-los.

Palavras-chave: Infâncias; Política; Devir

REFLEXÕES SOBRE A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Maria Carmen Euler Torres
Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos(Desu/INES)
meuler@uol.com.br

Patrícia Silva
bolsista PIC/INES (Desu/INES)

Resumo: Este trabalho é parte de um projeto mais amplo que se propõe a: (i) investigar os espaços-tempos do brincar voltados para crianças surdas entre 3 e 6 anos, (ii) observar situações de brincadeiras de faz de conta (iii) analisar como as crianças surdas se comportam durante as brincadeira quanto à comunicação e aos acordos entre elas.

Desde 2016 desenvolvemos estudos teórico-práticos com foco na brincadeira analisando como as situações de faz-de-conta fazem parte da rotina e de que forma a língua de sinais altera a complexidade das encenações lúdicas. A pesquisa de campo está sendo realizada no setor de Educação Infantil do INES através da observação participante, escrita de diário de bordo e registro em imagens.

Compreendemos que a motivação da criança ao brincar (dos 3 aos 6 anos) é guiada pela necessidade de se apropriar do universo adulto e de realizar seus desejos que não são realizados imediatamente (VIGOTSKI, 2008). Isso faz com que a brincadeira assuma o papel de atividade principal no desenvolvimento da criança nesta faixa etária.

Mesmo com respaldo legal (LDB/ 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI) e sua inclusão em currículos e práticas pedagógicas, a brincadeira tem, muitas vezes, se configurado como algo menor e considerada como uma atividade de ‘tempo livre’ geralmente colocada depois de outras, supostamente mais importantes.

Apostamos em referenciais que destacam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008) e que entendem a brincadeira como forma de expressão das culturas infantis (HUIZINGA, 2017, BROUGÈRE, 1998 e CORSARO, 2011) o que torna imprescindível destacar o brincar como eixo da EI.

Brougère (199, p.22) aponta para o fato de que o brincar se constitui como uma dimensão social da atividade humana, ou seja, é necessário que sejam dadas as condições sociais e culturais para que as crianças possam aprender a brincar.

Corsaro (2011, p.31) propõe que a criança seja partícipe da sociedade criando suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto. As culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras produzidas sobre os conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e ajudam a constituir.

Segundo Vigotski (2008), na idade pré-escolar, surgem tendências irrealizáveis de desejos não realizáveis imediatamente. Essas tendências só são possíveis, porque surge a imaginação. Com a criação de uma situação imaginária, a criança é capaz de se desprender do mundo real, dando o significado que deseja aos objetos e ações. Aproximando-nos do campo da surdez e de suas especificidades, buscamos Pereira (2015) que afirma que a maioria das crianças surdas são filhas de famílias ouvintes e por não adquirirem a língua de sinais no convívio familiar chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. Daí a importância de pensarmos na escola como ambiente estimulador da LIBRAS e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras. Silva (2002) acrescenta que na tentativa de explorar as

questões relacionadas à cognição e linguagem, o lúdico é esfera fértil para estudar a relação entre a imaginação e o uso de sinais pela criança surda.

Vigotski chama a atenção para as possibilidades de construção de um conhecimento científico produzido a partir dos fragmentos, resíduos ou vestígios. A compreensão histórico-cultural e semiótica dos processos psicológicos articulam-se no nível micro genético e nas práticas sociais que refletem as dimensões históricas e culturais. Como nos orienta a teoria histórico cultural, compreendemos que os fenômenos psicológicos se constituem na ordem do simbólico e que o homem é processo social e fenômeno histórico.

Observando o que diz a literatura atual sobre as pesquisas com crianças, nos perguntamos. Como se avalia a produção de conhecimento nas pesquisas com crianças pequenas? Que procedimentos devem ser criados para acessarmos sujeitos de pouca idade? E a criança surda, que ainda não adquiriu sua língua e precisa de outros meios para se comunicar? Como se constituem socialmente e subjetivamente?

Pretendemos analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças a partir de procedimentos metodológicos que se busquem material empírico necessário às análises por meio de sua expressividade e, neste caso através de suas brincadeiras.

Utilizamos, além da observação participante e dos diários de bordo (LOURRAU, 1993), o registro em vídeo e fotografia. Estamos agora em processo de análise desses vídeos.

A atividade analisada se refere a uma brincadeira envolvendo três crianças surdas de 4 anos, duas meninas N e H e um menino, K. Eles utilizam a sala de aula onde existe um cantinho com brinquedos e fantasia a disposição.

Na filmagem, vemos que N. lidera a brincadeira colocando várias pulseiras em seus braços e as leva até os escaninhos colocando uma pulseira para cada nome das crianças, fazendo a correspondência termo a termo. H. parece querer ajudar N., mas apenas a acompanha. Em um determinado ponto, N. aponta para um nome que está escrito na estante e faz expressão de espanto parecendo querer dizer que a criança não está presente. Então, H. tira uma peça de dominó do bolso e faz uso dela como se fosse um celular e entrega para N. que faz de conta que está ligando para alguém.

Em seguida, surge K. que começa a retirar as pulseiras de seus respectivos lugares parecendo não compreender as regras que as meninas já utilizavam antes dele chegar. N. fica brava e briga com ele fazendo gestos e usando uma expressão de insatisfação. Em seguida, pega as pulseiras que K. retirou dos lugares e arruma tudo como estava antes.

As crianças se comunicavam através de alguns sinais em Libras e gestos caseiros⁴ e a brincadeira durou cerca de 5 min, que foi o período filmado.

Percebemos que não houve uma combinação anterior entre as crianças sobre o tema da brincadeira, tampouco o papel que cada uma teria na situação imaginária. Já as regras foram sendo construídas ao longo do processo, com destaque para N. que foi quem liderou mostrando o que seria feito.

Vimos que os objetos tomaram significados distintos conforme as crianças desejaram usá-lo para outras funções. Na situação descrita temos o exemplo da peça de dominó que se transformou em celular. Segundo Vigotski (2008), o sentido é mais importante que o objeto e ações reais. Objeto e ação são pivôs para a brincadeira, pois o que mais importa é o sentido que objeto e ação tem para elas e não seus significados reais. Também vimos que nem sempre as brincadeiras são prazerosas e ausentes de conflitos.

⁴ São gestos criados pelas pessoas surdas em seus ambientes familiares para se comunicar com os sujeitos mais próximos. ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. Em: Revista Diálogos: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015

No caso específico das crianças surdas é fundamental atentar para a aquisição precoce da língua – convivência com os pares mais capazes, que dominem a LIBRAS - o que será determinante em seu desenvolvimento. No que se refere às atividades de brincadeira, se for entendida como a atividade principal das crianças entre os 3 e 6 anos, a escola deverá continuar oferecendo situações e recursos para que as crianças organizem suas atividades de brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira-criança Surda

Referências bibliográficas

ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. Em: Revista Diálogos: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015

BRASIL, LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica (in) Kishimoto, T.M. (org) O brincar e suas teorias São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

CASTRO, L.R. de Conhecer, transformar-se e aprender: pesquisando com crianças e jovens (in) CASTRO, L.R de & BESSET, V. L. (orgs) Pesquisa-intervenção na infância e juventude Rio de Janeiro: Nau Editora e FAPERJ, 2008.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. 2ª ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Revisão Técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FILHO, A.J.M & Barbosa, M.C.S. Metodologias de pesquisas com crianças. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, nº2, p.08-20, jul/dez 2010.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história (tradução do original de Federico Caroti, 1939), São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HUIZINGA, J. Homo ludens São Paulo: Perspectiva, 2017.

LOURAU, R. Renè Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1993.

MOLON, S.I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórica Informática na educação: teoria e prática, Porto Alegre, v.11, nº1, jan/jun,2008

PASSOS, E. & BARROS, M.R.B de Diário de bordo de uma viagem-intervenção (in) PASSOS, E. , KASTRUP, V. & Escossia, L da. (org.) Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes (in) Fernandes, E. (org) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2105.

SILVA, D.N.H Como brincam as crianças surdas São Paulo: Ed. Plexus, 2002.

VIGOTSKI, L.S (tradução de Preste, Z.) A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais, v.11, jun 2008.

_____. Pensamiento y Habla Buenos Aires: Colihue Clásica, 2012.

O RODÍZIO DE “SALAS AMBIENTE”: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Anelise Nascimento
UFRRJ
anelise.ufrjr@yahoo.com.br

Victor Loback
UFF
victorloback@gmail.com

Resumo: Este artigo trata de uma prática existente em algumas escolas de Educação Infantil: o rodízio de salas ambientes. O tema será discutido à luz dos conceitos da Geografia da Infância (Lopes e Vasconcellos, 2006; Lopes, 2018); de vivência (Vigotski, 2010) e de lugar (Tuan, 1983). O objetivo da pesquisa foi conhecer as paisagens nas quais os sujeitos produzem cultura, na tentativa do reconhecimento da infância e de suas espacialidades e, a partir dessas dimensões, aprofundar o debate sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil. Como estratégia metodológica foram realizadas entrevistas com a equipe dos profissionais da instituição, uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro, assim como entrevistas com as crianças e uma visita guiada por elas pelo ambiente escolar. A opção por trazer as crianças para discutir um aspecto que afeta a dinâmica de suas vidas, orienta para uma pesquisa “com” crianças, e não “para” elas. Acreditamos na potência de suas vivências, e para tal ousamos “andar junto com o pesquisado” na perspectiva de construção de uma ciência que, ao ter as crianças como centro de sua análise, compreenda que estamos interagindo com um outro lado que “possui voz, que está vivo e sente sua humanidade no estabelecimento do diálogo” (Lopes, 1998, p. 23).

A pesquisa com as crianças sobre suas espacialidades em escolas que optam pelo rodízio de salas ambientes se justifica pela necessidade de superação de um grande desafio imposto aos professores das licenciaturas: o conhecimento de práticas em diferentes contextos e as estratégias das instituições para a construção das bases filosóficas e definições de estratégias condizentes com as suas intenções pedagógicas.

De acordo com os profissionais da instituição, a prática do rodízio teve início no ano de 2017. A partir dessa data, os espaços foram redefinidos em “salas ambientes”. Como se caracterizam esses espaços? Nas instituições que optam pelo rodízio das turmas, as salas não são destinadas a um grupo específico de crianças, elas são estruturadas de acordo com um tema, uma finalidade ou uma área de conhecimento (biblioteca, música, artes, teatro). As crianças permanecem em seu interior durante um tempo pré-determinado e, ao término desse tempo, trocam de ambiente. De acordo com Menezes e Santos (2001) na sala ambiente “dispõem-se recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos”(s/p).

Na escola investigada, as salas ambientes são: biblioteca, jogos simbólicos, artes, psicomotricidade, jogos. O rodízio ainda envolve três salas que não têm tema definido, um pátio coberto e três áreas externas: quadra, pátio de areia e ateliê. O sistema de trocas de sala se dá de 45 em 45 minutos, as crianças mudam de ambientes em média cinco vezes por dia. Há uma sala fixa para a entrada e saída de cada grupo que permanece a mesma ao longo de todo o ano.

As questões que guiaram a pesquisa foram: o que produzem de subjetividade os sujeitos que vivem as suas espacialidades nesse contexto? O que dizem as crianças sobre o rodízio? Como

vivem a experiência de transitar no dia a dia entre os diferentes ambientes, com tempos determinados?

Chegamos ao campo com a preocupação de que o rodízio constante entre as salas ambientes – cada grupo realiza cinco mudanças por dia – poderia prejudicar a produção de um pertencimento ao espaço vivido pelas crianças. Nasceu daí a proposta de sermos guiados por elas, a fim de perceber sua relação com o meio (Vigotski, 2010). Esse convite em não pensarmos o meio como categoria absoluta, mas relativa a cada criança, demonstra a singularidade de cada desenvolvimento, tendo claro que cada sujeito vivenciará aquele meio de uma determinada forma. Neste sentido, não caberá nesta pesquisa, formular uma regra geral sobre o rodízio entre salas ambiente, mas abordar a *vivência* das crianças que pesquisaram conosco nesta realidade.

Como conclusão destaca-se que os espaços das crianças são constantemente reinventados, reconfigurados e rearranjados. De acordo com Doreen Massey (2008), duas das premissas do espaço geográfico são sua produção constante e sua natureza inter-relacional. Neste sentido, o espaço traz consigo marcas acumuladas do passado no presente e também o gérmen do futuro, da reinvenção pois só é espaço porque é vivido por seres humanos. Se nele vivemos, o espaço não para, está em constante produção.

Ao se desenvolverem no espaço, a partir da *topogênese*, as crianças desenvolvem o próprio espaço, produzindo-o com suas autorias. Há uma clara distinção entre as formas adultocêntricas de arranjar o espaço geográfico e a forma das crianças de vivê-lo. Como recorda Muchow (2015 como citado por Lopes, 2017) “os espaços de vida das crianças não são construídos ao lado dos espaços de vida dos adultos, mas são sobrepostos e intercalados”. A escola pesquisada por nós é uma construção dos adultos *para* as crianças, mas os dados evidenciam que ela se reconfigura como espaço *das* crianças. O espaço vivenciado transforma o espaço planejado, ou seja, as crianças não se limitam às atividades esperadas e propostas em cada sala, reinventando constantemente, dando-lhes novo sentido, assim como aos materiais que o compõem, transformando o conjunto em lugar.

As crianças possuem vivências distintas em relação a cada sala ambiente e umas às outras. A apropriação dos espaços, deste modo, se dá em um jogo indissociável entre o individual e o coletivo, percebido a partir do momento em que nomeiam uma sala como sendo a própria ou “a nossa”, que se destaca das demais através da presença do material escolar, canecas e produções expostas no mural que são das crianças que nos acompanham e são por elas identificados. Observando a desenvoltura, fluidez no trânsito entre as salas ambientes e o ato de nomear cada uma delas a despeito do nome institucional é possível perceber que o grupo das crianças pesquisado não se apropriou apenas da sala que designam como deles, mas de toda a escola, assim como se apropriam de tantos outros espaços ao longo de suas vidas.

É preciso considerar múltiplas escalas e intensidades de pertencimento e identidade em relação ao espaço escolar dessas crianças. O afeto das crianças com o espaço transita entre várias escalas desta escola, produzindo a identificação de lugares na maioria das salas ambientes, e também, ampliando-se a escala, encarando a escola inteira como um lugar. Toda a escola para aquelas crianças, cujas narrativas sobre as práticas desenvolvidas em cada sala, durante a pesquisa, demonstraram recordações, relações pessoais e afetivas com aquele espaço, transformando-o em lugar. A “escola das quinhentas salas”, como assim nos foi dito por uma das crianças, talvez seja a escola dos quinhentos lugares. A escola em si é um lugar. Tal conclusão só pôde ser alcançada a partir da proposta de uma pesquisa *com* as crianças, e não para elas. Nossa preocupação inicial sobre a dificuldade em criar vínculos e pertencimentos aos espaços devido ao rodízio caiu por terra a partir da escuta dos relatos das crianças. *Pesquisando com* abrem-se possibilidades de pesquisa para também *aprender com*, reconhecendo a autoria infantil através do diálogo.

Palavras-chave: Geografia da Infância; Pesquisa com Crianças; Educação Infantil

O MUNDO FABULADO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Islen dos Santos Barbosa

CIEP Metalúrgico Benedito Cerqueira

islenmachado@gmail.com

Especialista em Docência da Educação Básica na

Disciplina de Anos Iniciais do Fundamental I.

Resumo: O presente trabalho **apresenta as contribuições** da construção de um projeto de leitura e escrita onde foram lidos contos de encantamentos. Ele foi desenvolvido na turma 1103 no ano de 2017, com crianças de seis a sete anos de idade, na Escola Municipal CIEP Metalúrgico Benedito Cerqueira, situada em Engenheiro Leal. Buscou-se responder à seguinte problemática: como alfabetizar e formar leitores de maneira significativa e prazerosa? A motivação para este trabalho pautou-se pela necessidade de oferecer livros variados que atendessem aos interesses dos alunos para desenvolver a prática e a socialização da leitura. Teve como **objetivos** contribuir para a formação lúdica de leitores, estimular o hábito e o gosto pela leitura e socializar a leitura. Alguns teóricos contribuíram para a fundamentação deste trabalho, são eles: Soares (2012), Kleiman (1995), Barthes (1973), Kramer (2001), Micotti (2012) entre outros. A **metodologia** de trabalho apoia-se numa abordagem qualitativa com inspiração da pesquisa-ação. Considera-se o desenvolvimento do trabalho um projeto por ter etapas voltadas para a construção da aprendizagem de forma contextualizada, dinâmica e compartilhada. Foram percorridas etapas até a culminância deste projeto, sendo realizada uma comemoração onde um personagem encantado, recebeu um convite e participou de uma festa com as crianças. Dos **resultados** obtidos, constatamos que ler todos os dias para os alunos, respeitando os gostos literários e realizando práticas que ajudem os alunos na compreensão da leitura, contribuiu para que os objetivos desse estudo fossem atingidos. A turma se envolveu e participou ativamente neste trabalho, o qual **permitiu** ampliar o vocabulário dos alunos, contribuindo também para o desenvolvimento da oralidade, valorização das práticas de letramentos bem como para uma escrita mais aprimorada e criativa. Ao **final**, tínhamos alunos mais interessados pela leitura e que se arriscavam mais na escrita.

Novos questionamentos surgiram: como ensinar alunos que desejam aprender, mas que apresentam dificuldades de aprendizagem? Qual o caminho seguir? Como possibilitar a socialização desses alunos em sala de aula?

Nesse movimento de reflexão sobre minha prática pedagógica, tenho buscado respostas a essas indagações participando de congressos, seminários, jornadas científicas de neuro-educação, cursos sobre transtornos de aprendizagens à distância e presencial e me debruçado em leituras sobre esses temas para tentar entender o que está por trás da falta de atenção, de foco, da agressividade e de tantas outras situações que afetam a aprendizagem desses alunos em sala de aula.

Apesar de todos esses fatores e condições que influenciam os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, me esforço para permanecer sensível as conquistas diárias dos alunos da minha turma. Quando incentivados e percebidos, algumas destas crianças de agigantam e superam suas dificuldades.

Pensando assim, movo-me sempre em busca de um olhar diferenciado, entendendo que cada um tem seu tempo e nem sempre todos serão alcançados com as mesmas estratégias, sendo assim procuro fazer com que a sala de aula seja um espaço de múltiplas aprendizagens, de trocas, empatia e respeito.

A realidade da escola em que atuo, os problemas e dilemas encontrados enquanto professora alfabetizadora são os mesmos de muitas outras professoras e professores que lecionam na

rede pública de ensino. Refletir sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita de crianças, a partir do registro de um projeto pedagógico e compartilhar essa experiência, podem contribuir para que outros professores revejam suas ações. Muitas vezes, culpabilizamos a realidade de vida das crianças pela sua não aprendizagem, mas deixamos de lado a reflexão sobre nosso ensino, sobre nossas práticas e depois de um período letivo nos deparamos com crianças que ainda não escrevem.

Nesse sentido, este estudo defende a possibilidade em despertar o interesse pela leitura através de diversos contos de fadas, onde a contação de histórias seja uma porta para a aprendizagem significativa da leitura e escrita. Objetiva-se nesse trabalho investigar as relações entre a leitura dos contos e os processos de apropriação da escrita das crianças a partir do prazer pelo texto.

Barthes fala do prazer que o texto provoca como

“aquele que contenta, enche, dá euforia, aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”. (1996, p. 21-2), *já o texto de fruição é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta e o leva a entrar em crise na sua relação com a linguagem.*” (1996, p. 22).

Durante uma contação de histórias, as crianças se fascinam não pelas letras, mas pelo universo encantador que se apresenta nas páginas de muitos livros. Durante uma leitura a criança ouve com prazer e nesse momento os segredos e as delícias do texto encontram-se na fala do professor ou de outro leitor. Na escola, o professor vai ser mediador do prazer da leitura e da escrita. E desse modo, à medida que a criança se encanta com a leitura, buscará autonomia e estratégias para decifrar os códigos da escrita.

Dessa forma, não podemos falar da leitura em sala de aula sem considerar a contribuição de Barthes no campo da literatura. Este grande escritor francês, que procurou ter um pensamento próprio e inovador, sem cair nas artimanhas do intelectualismo. Suas ideias perscrutam as escolas até os dias atuais. Suas obras foram significativas para gerar uma consciência de que o texto não é só linguístico. De acordo com o autor, um texto que é lido com prazer significa que foi escrito com prazer, mas esse prazer dependerá da interpretação de cada um, pois a leitura é subjetiva.

Sendo assim, esse estudo defende que ninguém melhor do que o professor alfabetizador para conhecer os desafios e os avanços de seus alunos, e criar estratégias para ajudá-lo a romper os medos e a opressão que muitos sofrem durante o processo de apropriação da leitura e escrita.

A prática pedagógica me fez perceber ao longo do tempo que ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa fácil nem para os mais experientes em alfabetizar, porque aprender envolve processos complexos e diversos.

O cenário de muitas escolas na rede em que atuo é de salas superlotadas, professores engessados em sua prática, apresentando um discurso nos conselhos de classe, que culpabilizam o aluno por não aprender e a família por não o acompanhar. Crianças “incluídas” sem mediadores e muitas outras com transtornos visíveis, mas sem laudos e sem práticas pedagógicas diferenciadas. Alunos e alunas em situação de abandono, que residem no entorno da escola, em comunidades, vivendo em momentos de extrema tensão quando acontecem os conflitos entre milícias e policiais. São muitos os meninos e meninas que fora da escola estão sujeitos a situações como as citadas.

Além dos desafios mencionados, a todo o momento sou desafiada a ressignificar conhecimentos aprendidos desde a época do Normal e da Graduação em Pedagogia e ensinar esses grupos de crianças, que antes mesmo de segurar um lápis escrevem e manuseiam habilidosamente um aparelho eletrônico.

Muitos questionamentos foram elaborados a partir das primeiras experiências em sala de aula: Como ensinar uma criança que não para de te chutar? Que xinga o tempo todo? Um sujeito

muitas vezes marcado pela invisibilidade familiar e social. Como favorecer um espaço afetivo e alfabetizador diante da agressividade? Como usar o lúdico para alfabetizar?

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Ludicidade

EXPRESIONES DE LIBERTAD DE LAS INFANCIAS EN EL ESCENARIO ÁULICO... EL TAPETE MÁGICO

Erika Roció Naranjo Molina
Universidad tecnológica y pedagógica de Colombia
UPTC
Erickanaranjo13@gmail.com

Cesar Damián Castro Páez
Universidad tecnológica y pedagógica de Colombia
UPTC
Cesar.Castro02@uptc.edu.co

Resumen: En la siguiente composición textual, se encuentra la primera fase de un proceso investigativo que busca propiciar cambios en la manera de concebir los escenarios áulicos en el nivel preescolar, cediendo el papel protagónico a las infancias. Se construye como una forma de sistematizar lo que es realmente importante, para poder abrir la puerta al cambio y establecer el orden en el cual se puede desarrollar el acto educativo.

Emerge de la necesidad de responder a los intereses de niñas y niños en su cotidianidad, relacionando la manera en que perciben el escenario áulico con sus necesidades y su proceso formativo. Así, el maestro se ve en la obligación de validar la voz de las infancias, generando escenarios áulicos que permitan estimular el juego en libertad, la felicidad y el reconocimiento de habilidades propias y de los pares.

Como característica típica de las aulas de preescolar, se organizan en mesas de seis estudiantes o en filas, la disposición del aula de clases habla de lo que pretende el docente, de lo que busca en su práctica pedagógica cotidiana y traza el camino a seguir para el desarrollo de procesos pedagógicos, haciendo referencia a quién se atribuye el protagonismo en el escenario educativo, la maestra o el maestro en frente o, los y las estudiantes en el centro del escenario.

Esta experiencia ha buscado propiciar cambios en la manera de concebir los escenarios áulicos, comprendiendo el aula como un espacio material y simbólico que produce formaciones singulares y grupales en las que se entretienen relaciones de saber y poder, aprendizaje y enseñanza etc. (Souto, 1996).

Objetivo general: Propiciar cambios en la manera de concebir los escenarios áulicos en el nivel preescolar de la I. E. Silvino Rodríguez, sede Dorado, del municipio de Tunja.

Objetivos Específicos: Validar las voces de los niños y las niñas en relación con sus intereses en el espacio áulico. Generar espacios áulicos que permitan y estimulen el juego en libertad, la felicidad y el reconocimiento de habilidades propias y de los pares. Empoderar a las niñas y los niños en su papel protagónico dentro del escenario áulico.

Este ejercicio investigativo se estructura desde el pensamiento de niñas y niños de la Institución educativa Silvino Rodríguez, sede Dorado de la ciudad de Tunja, desde sus diálogos con profesoras y profesores, quienes a su vez sienten la necesidad de hacer tangible y palpable la manera en que las infancias pensaron en el cambio en pro de su construcción social, personal y académica; para esto se parte de la estructura del salón de clases que se organizaba de la manera tradicional y poco a poco a través de espacios mediados por juego, los cuales permitieron que las mesas se organizaran de distintas maneras e incluso se quitaran. De este diálogo, en que maestras y maestros se alejan de un quehacer adultocéntrico, surge una necesidad que conlleva al docente a concebir como acto simbólico, ver a niñas y niños desprenderse de sus zapatos y hasta de sus medias, sentir que empiezan a estorbar las mesas y

las sillas, acto que puede representar la firmeza y convicción de querer sentir sus realidades, jugar y aprender de ellas.

Se parte de pensar en espacios donde niñas y niños se sientan verdaderamente cómodos, que inviten al juego, la exploración de la vida, la interacción humana, el reconocimiento de las habilidades propias y de los pares; aulas que posibiliten la capacidad de asombro, inspiradoras y entretenidas, que potencien su desarrollo y en concordancia con sus ciclos vitales.

Indagar el porqué de esta decisión se convierte en el motivo perfecto para exaltar la voz de los estudiantes: “si dejamos así las mesas, tenemos más espacio para jugar”, “si las ponemos contra la pared, no nos golpeamos al correr”.

Es en este punto el profesor se ve en fortuna de cumplir con el verdadero propósito de su quehacer y aprovecha el ambiente configurado por niñas y niños. Es en ese momento en que surge la idea de implementar un tapete, que al ojo adulto sería un objeto más en el salón, pero para niñas y niños se vuelve el objeto que crea, construye y deconstruye la magia de la imaginación, por esto y como un acto no premeditado, se parte de una excusa, un pretexto que genere cambios sustanciales que validan la voz de las infancias, cambios emanados desde la necesidad de su exploración, de aprendizaje e indagación, necesidad de expresar su realidad, emociones, sentires mediante el juego; surge así mismo el sentido y la importancia de las cosas que ellos necesitan para aprender, igualmente las cosas que no tienen obligatoriedad en el acto educativo, y es allí, en el análisis de este discurso corporal y verbal en el que la niña o niño se apropia y empodera de su papel protagónico.

Como conclusiones, se puede deducir que la nueva organización del escenario áulico abre posibilidades que le permiten a las infancias proponer desde sus experiencias, vivencias diarias que propicien situaciones de juego y por ende aprendizaje, reconciliando, el discurso de las maestras con su quehacer, reestableciendo relaciones grupales, permitiendo y propiciando que niñas y niños sean protagonistas de las dinámicas del aula. En la voz de Souto (1993) “... se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo...”

Esta experiencia ha determinado cambios relevantes en todos los actores de este escenario áulico, el impacto que se vivencia es motivador ya que día a día surgen nuevos aprendizajes y experiencias, todo esto, al ceder el poder que corresponde a las niñas y los niños para que se encarguen de su formación. Por otra parte, los padres y madres de familia se han abierto a la idea del juego como eje central de la educación infantil, haciendo el proceso de formación académica más completo y sustancial en la medida que va direccionado en búsqueda de satisfacer las necesidades e intereses de las infancias.

Las niñas y niños levantan su voz y marcan la pauta de las dinámicas desde su diario vivir; se apropian de su papel protagónico y toman las riendas de su formación, proponiendo desde sus inferencias, sus análisis y sus actúares dialógicos en los que crean vínculos que fortalecen sus relaciones sociales, permitiendo evidenciar su libertad y su felicidad.

Como segunda fase, se hace evidente, la necesidad de generar discusiones que impliquen cambiar la forma como tradicionalmente están concebidas las aulas y las clases, espacios llenos de colores y formas que inviten a la creatividad y al movimiento son parte de una nueva manera de enseñar y comprender que se puede transformar el aula, sin necesidad de adquirir materiales tan elaborados y que el cambio se debe dar más en las concepciones de los adultos que en los medios físicos.

Palabras clave: Libertad; Escenarios Áulicos; Juego

Bibliografía:

Fanlo, L. G. (marzo 2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei, Revista de Filosofía*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

Robles, B. (febrero 2011). El diseño áulico: una mirada desde la complejidad. *Revista Reflexión académica en diseño y comunicación*. N° XV. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=269&id_articulo=6416

Souto, Marta (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As. Miño y Dávila Editores. Souto, M. (1996) “La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Camilloni, A. y Otros, Bs.As. Paidós.

RODA POÉTICA: CONVÍVIO AMOROSO NA ESCUTA DE VOZES

Jéssica Kottwitz
UNISC
jessicakottwitz@unisc.br

Ângela Fronckowiak
UNISC
acf@unisc.br

Resumo: A complexidade do convívio em espaços educativos costuma ser pensada a partir da tendência por procurar culpados: o governo, as elites, a mídia, as classes desprivilegiadas que estão na escola por obrigação, a problematização do espaço educativo, a sua precária condição e infraestrutura, a hiperatividade de crianças, os meios eletrônicos, os baixos salários de professores, a pequena interação família-escola, o descaso dos professores, o despreparo destes para assumir e aceitar a inclusão, o desinteresse deles etc. O embaraço com o letramento amplo – ou a má alfabetização – da mesma forma, segue percurso similar, fazendo-se notar na polêmica acadêmica sobre os equívocos decorrentes de sobrepor ou confundir os dois fenômenos, na necessidade de compreensão da leitura enquanto construto social, no indispensável engajamento de pais e familiares entre outros posicionamentos que apontam, em igual medida, para o problema da defasagem da competência leitora de crianças e jovens. Sem negligenciar tais ponderações, a proposta deste trabalho discute o tema do letramento, incluindo, no debate, a perspectiva da escuta ativa das crianças em fase de alfabetização. Ainda, estabelece interlocução entre a vigorosa ação de seus corpos sobre as materialidades que estão no mundo, entre elas, a palavra escrita, e a implicação do rigor como agente necessário para que a repetição venha a ser uma descoberta que impulsiona outras possibilidades de expressão. A leitura, assim, é percebida como processo, vitalidade de uma experiência que significa ação de ler, ou seja, leitura enquanto fazer *poético* (VALÉRY), que enseja um percurso e demanda reiteração. Para isso, reivindicamos a biblioteca escolar enquanto espaço de uma prática e não como lugar desprovido de ocupação. Nesse espaço habitado, através das rodas poéticas, as crianças exploram a linguagem e suas reservas de entusiasmo; espaço, contudo, que perde notoriedade quando entendido apenas como lugar, depósito de livros, à mercê de visitas para retiradas e trocas de obras que, talvez, nem sejam lidas às crianças pelos adultos em casa. A aprendizagem da leitura é um direito da infância, garanti-la e dinamizá-la compete aos adultos, imbuídos do desejo de que crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não tenham, em seus primeiros encontros com textos de diferentes gêneros, uma vivência rasteira e superficial. Há múltiplas ações leitoras a serem repetidas no espaço da biblioteca: a narração das ilustrações dos livros, o entreouvirmos da leitura partilhada (MORAIS), as titubeantes decodificações iniciais, o compartilhamento de impressões repletas de surpresa, a escuta da particularidade das próprias vozes que se dizem (BAJARD), revelando a potência e a performance (ZUMTHOR) dos corpos quando conseguem driblar a forma escolar a que crianças e adultos são expostos e contestar a ideia da infância como dimensão estrangeira, deficitária e imatura. Autores como Kohan e Barbosa evidenciam o protagonismo infantil e salientam o papel vital que a literatura pode exercer, desde a infância, impulsionando leitores a constituir e partilhar sentidos cada vez mais amplos para a vida coletiva. A relevância de instituir um ritmo para essa prazerosa e necessária incumbência, através do exercício da roda poética na biblioteca, tem fortalecido nossa intuição inicial de que o vigor instrui e molda o rigor. A roda amplia os laços, permite a expressão, favorece a escuta e educa, na medida em que, tornando-se repetição, transforma aqueles que se deixam atravessar pelo instante criador que ela proporciona. Para Bachelard,

que compreendeu o espaço enquanto núcleo de devaneios que nos acompanha durante toda a vida, a fenomenologia do redondo evoca uma congregação do ser consigo mesmo, afirmando sua identidade no mundo e aproximando-o de uma vivência poética, na medida em que, escutando e percebendo o outro, também se percebe e se escuta. A partir dessas rodas, é possível compreender as crianças em suas singularidades e, com elas, conviver para aprender em ação que se faz no fluxo de ouvir. Contudo, o exercício da roda também revela as limitações da atenção e escuta adulta às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças com a leitura, porque, nem sempre, escutamos a nós mesmos! Escutar o outro não é apenas dizer diante dele “*pode falar*”, escutá-lo implica *poder escutar*. Poder escutar não só o que não gostaríamos de ouvir – exercício fundamental para eliminar a arbitrariedade – mas poder escutar que, seguidamente, *ouvimos* para *poder falar*, o que exige do outro escutar aquilo que *não sabemos calar*, o que *insistimos em dizer*, que só a nós interessa planejar enquanto diálogo. Se somos diálogo, podemos nos escutar reciprocamente. Poder escutar é o exercício fundante da roda, que nos desafia a perceber que, seguidas vezes, no afã da ensinância, desenvolvemos pouca disposição para atentar a aprendizagem particular e alheia, ou, em outros termos, nossa escuta focada na intenção – ou no método – reduz o exercício de amorosidade que implica ouvir. E, como argumenta Fromm, a amorosidade é a possibilidade de atualização e de concentração da nossa força de amor. Amar uma pessoa implica amar o homem como tal. Não há um amor abstrato a partir do qual nos alimentamos para expressar amor. O amor existe na manifestação que somos capazes de dirigir ao outro e a nós mesmos, ele é uma expressão de “produtividade e implica cuidado, respeito, responsabilidade e conhecimento. Não é um ‘afeto’, no sentido de ser afetado por alguém, mas um esforço ativo pelo crescimento e felicidade da pessoa amada”. O amor institui suas raízes na própria capacidade de amar, mas amar somente àqueles que se tem responsabilidade direta, ou familiar, sem ter “sentimentos pelo ‘estranho’, é um sinal de incapacidade básica de amor”. Na roda, muitas vezes, o que não conseguimos amar, porque não somos capazes de validar, é o estranho em nós. Os resultados de nossos estudos e observações apontam para a percepção de que não ensinamos fora de nós, o que talvez explique o motivo pelo qual, seguida e infelizmente, nossa inteligência se dedica a restringir o pensamento, finalizar o infinito e eliminar a repetição. Acolher o que de dentro de nossa maturidade se evidencia no outro, como a infância, redundando no sutil cuidado de desconfiar das certezas. Cuidar de nossa ignorância é uma atitude amorosa, que nos distancia da pretensão a uma erudição sem fundamento. Sonhar o espaço (também o da biblioteca) como forma lúdica e poética de se encontrar com a linguagem interfere no modo como a literatura pode ser abordada na alfabetização e nas demais fases escolares. Quando nos deslocamos no sentido de compreender as dificuldades do outro, quando nos dispomos a admitir “não saber” – enquanto movimento contraditório que nos dinamiza devires humanos – já não divisamos quem ensina e quem aprende e somos um pouco como o “mestre ignorante” (RANCIÈRE), não porque não entendamos o discurso alheio, mas porque ele ainda está se tornando escuta em nós. A ação (de escuta) acaba por ser, igualmente, a ação daquele que “ignora”, agimos *poeticamente* com o outro. E quando, afinal, compreendemos, ressignificamos todo o resto, compartilhando maravilhados o espanto e a perplexidade, o insólito e o inexplicável ato de existir, porque ler, assim como viver, se constitui no tempo de ser e realizar o sendo que somos.

Palavras-chave: Leitura e Infância; Biblioteca Escolar; Roda Poética

A SALA DE LEITURA DA ESCOLA E A PROMOÇÃO DA LEITURA COM AS CRIANÇAS

Sônia Maria M. F. Travassos

UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro.
Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Linguagem e Educação - GEPILE
soniamariatravassos@gmail.com

Resumo: Este trabalho parte de discussões da tese “Concepções, Funções e Práticas de Salas de Leitura de Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro”, cujo objetivo geral foi analisar casos de salas de leitura de escolas públicas deste município que alcançaram visibilidade e reconhecimento em suas escolas e junto à Secretaria Municipal de Educação (SME-Rio), para compreender: por que algumas salas de leitura parecem marcar um espaço nas escolas onde se inserem, tornando-se visíveis também fora delas, e outras não? Que concepções e práticas alicerçam estas experiências? Os objetivos da tese foram traçados no intuito de ampliar discussões colocadas com a aprovação da Lei nº 12.244/10, que prevê a universalização das bibliotecas escolares brasileiras até o ano de 2020, aborda brevemente questões relacionadas à composição de acervos e a presença de bibliotecário para gerir o espaço, mas não aprofunda aspectos relacionados às suas funções e possibilidades práticas, no que tange à formação de leitores. Vale ressaltar que nas escolas públicas da SME-Rio, o espaço reservado para a guarda e dinamização de acervos é denominado de SL, como ocorre em outros municípios brasileiros - o que reafirma dizeres e dados presentes no documento “Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil”: “Bibliotecas escolares, com qualquer nome que tenham, são uma realidade nas escolas brasileiras, ainda que estejam longe de cumprir o papel que lhes caberia para emancipar, autonomizar e encantar os leitores em formação” (BRASIL, 2011, p.7). Na tese, partimos do pressuposto de que bibliotecas escolares e salas de leitura não se caracterizam apenas como espaços para a guarda de acervos, mas para o compartilhamento de práticas sociais, culturais e educativas que envolvem a leitura e os sujeitos que estão na escola. Espaços que estão em constante movimento e que podem alterar os sujeitos que com eles se relacionam e ser por eles modificados. Para o desenvolvimento deste estudo de doutorado, optamos pela metodologia de estudo de casos, na intenção de que, por meio dele, abrissemos espaços para as cenas cotidianas das salas de leitura, para as vozes singulares que podem dizer de si e também se remeter ao todo do qual fazem parte. Tomando o conceito de mônada, de Walter Benjamin, entendemos que um caso particular é “um ponto de vista sobre o mundo, ao mesmo tempo em que revela o mundo sob um ponto de vista” (SOUZA, 2009, p.195). Assim, para se chegar aos casos escolhidos, dividimos o trabalho de campo em dois momentos: no primeiro desenvolvemos um estudo exploratório em cinco salas de leitura de escolas públicas municipais, cujos trabalhos desenvolvidos alcançaram visibilidade e reconhecimento e que nos foram indicados pela SME-Rio, a partir de diferentes critérios por ela elencados. No segundo, a partir do que foi observado e ouvido naquele momento e para a realização de um estudo de profundidade, escolhemos, a partir de critérios elencados por nós, as salas de leitura que mostraram apresentar um projeto mais consolidado e cujos trabalhos pareciam ir ao encontro dos pressupostos apontados pela SME-Rio para seu desenvolvimento: um dos critérios que nos levou a fazer as escolhas foi a forma como as salas de leitura apostavam no protagonismo das crianças, como abriam espaços para suas vozes e participação ativa nas práticas que empreendiam. Como procedimentos metodológicos, o estudo contou com observações das práticas cotidianas empreendidas nas e pelas salas de leitura, entrevistas e conversas informais com as crianças, com as professoras das salas de leitura e professores de turmas das escolas, além de pais e outros frequentadores ou visitantes dessas salas de leitura, durante 18 meses. A pesquisa evidenciou que muitos foram os fatores

que contribuíram para dar visibilidade e reconhecimento às salas de leitura investigadas e que podem trazer questões para pensar políticas e práticas para o trabalho de tais espaços nas escolas. Neste artigo, nos deteremos no fator que versa sobre a promoção de práticas dirigidas e compartilhadas capazes de abrir espaços de interlocução dos leitores com a cultura de forma ampla e não apenas com fins didáticos imediatos, focalizando especialmente práticas culturais envolvendo crianças de 1º ao 5º ano do Ensino no Fundamental. Como se dá a participação delas nas práticas de promoção da leitura empreendidas nas e pelas salas de leitura investigadas? As análises revelaram que as práticas abriam espaços para a interlocução das crianças com o próprio espaço, com os livros, com a leitura e com outros leitores (internos e externos) e que várias delas também possibilitavam às crianças assumirem um papel ativo na circulação da leitura no espaço escolar, apresentando suas criações, assumindo monitorias, lendo para outros alunos da escola etc., o que nos fez atentar para a concepção de infância que as estaria sustentando. Como diversas pesquisas vêm ressaltando, as crianças e as infâncias são plurais e podem ser vistas a partir de diferentes paradigmas. Estudos mais recentes deram base para a emergência de um paradigma que entende a criança como um sujeito ativo, constituído na cultura, também produtor dela, o que representa uma perspectiva diferente das que as tomaram, ou ainda as tomam, pela ótica da falta ou do preparo para etapas da vida. Nesse artigo, apresentaremos a análise de um projeto de promoção da leitura literária, idealizado por uma das salas de leitura lócus da pesquisa, mas que, para sua condução, dependia principalmente da participação ativa das crianças. Trata-se do Projeto *Historiando* – grupo de leitores de histórias da escola, formado por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, que visitava semanalmente diferentes turmas e eventos pontuais da escola para ler histórias, no intuito de promover a leitura. Tal ação, ao apostar nas competências das crianças, mostra compreendê-las como sujeitos que estão no mundo, que produzem cultura e que são capazes de atuar sobre ela. Como aporte teórico-metodológico, na tese e neste artigo, nos apoiamos nos estudos de Benjamin (1994) e Bakhtin (1988): autores que sustentam as concepções de linguagem, tomada na sua dimensão expressiva e constituinte – e de sujeito. Para discutir as salas de leitura e suas funções na escola, dialogamos com Perrotti (1987, 2015, 2016): para este autor é importante pensar na importância política da SL como instância de mediação e apropriação cultural, capaz de ampliar o repertório cultural dos leitores, extrapolar o eixo educativo e envolver as crianças nas “malhas da cultura letrada”, no “circuito de trocas simbólicas”, o que seria fundamental, especialmente, para as classes menos favorecidas que são geralmente excluídas destas instâncias.

Palavras-chave: Sala de Leitura; Infância; Promoção da Leitura

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ACONTECIMENTO: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA

Cristiane Januario
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
crisj2107@gmail.com

Katia Adair Agostinho
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
katia.ufsc@gmail.com

Resumo: Está escrita resulta de uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender como a experiência é abordada na Educação Infantil. Para o referido estudo elegemos documentos normativos, um de âmbito nacional que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e um de âmbito local que trata-se do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como, análises de pesquisas da área da educação infantil com recorte temporal de 2012 à 2016, cuja experiência era mencionada nos títulos, resumos ou corpo dos textos. A metodologia empregada nessa investigação pautou-se em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2010) e análise de conteúdo (BARDIN, 2009), realizada por meio de estudo bibliográfico e documental. Nesta pesquisa partimos do pressuposto e aferimos em todo o processo de estudo que a experiência é tema recorrente no debate educacional. Compreendemos o quanto falamos em experiência nos espaços de formação docente, de estudo acadêmico, nos espaços de educação coletiva e não refletimos detidamente sobre os sentidos deste termo e o que ele reverbera na relação educativo pedagógica, portanto, entendemos que “há um uso e um abuso da palavra experiência em educação” (LARROSA, 2011, p.4). Nossas defesas ao evidenciarmos esse estudo do termo na área foi intencionando pensar uma educação que reinvidica olhar para a experiência compreendida como elemento fundante à formação humana, sobretudo, na construção dos afetos. Neste sentido, esse estudo que tem sua base na Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e o aprofundamento da discussão proposta no referencial teórico da filosofia de Walter Benjamin (2009, 2012) e Jorge Larrosa (2011, 2016) e na sociologia de François Dubet (1994) busca pensar a educação infantil como acontece e nesta perspectiva. A partir das discussões realizadas pelos referidos autores, por meio das reflexões tecidas, buscamos elementos para pensar sobre o cotidiano dos sujeitos que ocupam, participam, convivem e se constituem nos espaços de educação coletiva, preocupados com uma formação humana para além do processo de racionalização e objetivação, que não possibilita permear-se da sensibilidade, de afeto e dos acontecimentos de que não podemos controlar, mas, que enraízam-se na constituição de nossa subjetividade. A luz do pensamento desse teóricos compreendemos o quanto a partir da modernidade alteramos os modos de perceber e sentir o mundo e de como essas mudanças ocasionaram significativas transformações sociais. Essas modificações implicaram em uma desvalorização de memórias compartilhadas de geração em geração, substituída por uma vivência do sujeito isolado, individualizado, fomos pelo aligeiramento do tempo, a aceleração da vida, pelo excesso de informação nos tornando pobres de experiência. Compreendemos o quanto essa realidade impactou a educação, especialmente, influenciada pelo pensamento científico moderno. A educação passou a valorar um tipo específico de conhecimento que atendia o mercado, cumpria seu papel na apropriação das técnicas, das aplicações práticas para saber, fazer construir, produzir e foi nos afastando do humano, nos tornando cada vez mais competentes, habilidosos e menos empáticos, menos comprometidos com a vida e com o mundo em que vivemos. Fomos avançando no que tange a tecnologia da comunicação, do transporte, da saúde, da indústria como um todo, mas, fomos também nos tornando agentes de degradação do meio ambiente,

especialistas a serviço de catástrofes como o holocausto judeu, dos conflitos armados e neste sentido, esse estudo se constitui como um ato de resistência a uma educação utilitária que vem se consolidando na atualidade. As análises realizadas para compreender o olhar para a experiência pela Educação Infantil apontaram um reconhecimento da criança como sujeito da experiência evidenciada no bojo das discussões tecidas pelas pesquisas e nas orientações propostas pelas DCNEI, assim como, no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, consideramos esse dado fundante para área, pois, indica o reconhecimento de que as crianças constroem memórias a partir do vivido nos espaços de vida coletiva, portanto, é preciso buscar qualificar o modo como nos relacionamos com esse ser humano de pouca idade e sobretudo, importa refletirmos sobre o que é disposto para sua formação nesse “lugar”. Infere-se uma consideração dicotomizada da experiência nas pesquisas e documentos, pois as elaborações remetiam à experiência da criança, afastada de uma perspectiva relacional, considerando a experiência do adulto e a relação de interdependência entre os sujeitos da relação pedagógica, em que ambos interferem na existência do outro. A partir das análises, compreende-se uma forte influência da experiência educativa de Dewey (1978) na qual o pragmatismo é referência. Tanto nas pesquisas quanto nos documentos, o condicionamento da experiência ao status de experimento se mostrou recorrente. O experimento entendido como o que pode ser mensurável, repetível, controlado, programado se difere da experiência, pois, ela é esse algo que nos acontece, nos passa e nos transforma de modo imprevisto, incerto, indomável que não é possível planejar e tão pouco garantir. Ainda que aferimos um olhar para experiência pelos documentos e pesquisas com grande equivalência ao experimento esses escritos mencionaram o tempo, as materialidades, o espaço e as relações nas suas defesas como elementos fundantes nesse processo constitutivo dos sujeitos. Esses dados, tempo, materialidades, espaço e as relações, que vamos tratar como conceitos com grande relevância em nossa discussão, são para nós condições potenciais de experiência, ou seja, entendemos que para a experiência acontecer em cada sujeito e ser construída por cada um de nós é preciso viver o tempo de modo outro que não o do relógio, não de modo sucessivo, linear, acelerado. Ressaltamos que efetivar a Educação Infantil dentro desta perspectiva do tempo afastada do *Chrónos* seja um desafio, haja vista, as condições estruturais que contornam a ação educativo pedagógica nas unidades educativas. As materialidades e o espaço são considerações irrefutáveis quando falamos de experiência e importantes para a este estudo, pois, são suporte para a construção e para conhecimento da história, portanto, constituidores de nossa memória. Aas relações, o modo como estamos juntos, nos encontramos, nos colocamos a disposição dos sujeitos nesse lugar constrói nossa subjetividade e nosso modo de agir com o outro e no mundo. Assim, ao refletir sobre as implicações de estarmos nos constituindo dentro dessa realidade complexa, de ações muito racionais e pouco sensíveis ao afeto, busca-se com este estudo, a partir das defesas no que tange o potencial humano de ser ativo, participante, transformador, criador e recriador das relações e do contexto em que vive, reivindicar a experiência na área e o compromisso com a disposição de condições para vivê-la.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Humana; Experiência

HABITAR O MUNDO NA POESIA: CRIANÇAS E O APREÇO PELAS DESIMPORTÂNCIAS

Cristiana Callai
UFF
criscallai@gmail.com

Ana Isabel Ferreira de Magalhães
UFF
anaisabelfm2007@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo, tecemos a escrita pelas mãos de crianças, que nos chamam a olhar para o ínfimo, desperdícios e despropósitos. Nos debruçamos sobre os sentidos provocados pelas palavras nas poesias de Manoel de Barros, encontramos no percurso das palavras que compõe seus escritos a reverência à simplicidade. E ao entoar as palavras do brejo, dos pássaros ou caramujos, os sentidos vão sacudindo poeiras e mostrando cintilâncias às palavras fatigadas de explicar. Em suas composições, ele nos convida a transver o olhar. Como as crianças nos chamam a ver no cotidiano, no desperdício, na miúdez uma poesia despercebida a olhos adultocentrados.

Na poesia, as palavras vão além da informação, pois nelas habita o canto, “para cantar é preciso perder o interesse de informar” (BARROS, 2017, p.43). Nessa dinâmica produzida pela voz do poeta, que é a poesia, a criança escuta a cor do passarinho, potencializa a palavra com sua visão criadora, não sequencial, liberta a palavra da escravidão obediente, inaugura mundos, cria reinos e personagens para habitá-lo.

No prefácio do livro *Meu quintal é maior que o mundo*, José Castello diz que o objetivo da poesia de Manoel de Barros não é explicar, mas “desexplicar”. Diz ainda que sua poesia “se desenrola além da razão e de seus bons argumentos. Talvez, seja por isso que é uma poesia que se apegue à infância, momento da vida em que todos os sentidos estão por se fazer” (2016, p.9). Infância que não é apenas uma temática em sua escrita, faz parte de sua maneira de compor poesias.

É na infância que o verbo pega delírio. O olhar infantil amplia o corriqueiro e o comum, transforma seus sentidos, joga luz. O universo particular da criança esgarça o cotidiano, transfigura-o. Aí faz nascimentos, uma vez que “A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens” (BARROS, 2017, p.5). Olhar inaugural. Como algo que vemos pela primeira vez e levamos susto, nos maravilhamos. A escrita de Manoel de Barros respira infância, através de suas letras podemos enxergar o mundo com um olhar que não estamos acostumados

A escrita de Manoel de Barros nos atrai para um intenso movimento de busca que não se completa, uma vez que suas palavras não apontam um ponto de chegada, muito menos nos direciona para um lugar de significados engessados. Sua escrita avança e nos impulsiona para além do contido no tecido de uma linguagem. Nas palavras de Manoel de Barros escapamos dos conceitos cristalizados para vislumbrarmos um caleidoscópio de sentidos. Somos conduzidos a enxergar uma realidade metamorfoseada pela subjetividade de um eu-lírico que “se transfigura senão pelas palavras”. Não temos a intenção, nestas linhas, de explicar sua poesia, uma vez que “significar limita a imaginação”. Vamos apenas nos permitir ser conduzidos pelo movimento sinuoso e potente revelado em sua escrita, olharmos através de sua poesia que inventa, reinventa e tece uma maneira infinita de colorir o mundo em palavras, simplesmente para transfigurá-lo.

Suas palavras soltas e livres se arriscam em itinerários imprevistos e inesperados, não querem a segurança dos mapas que as amarram e as sufocam. É na poesia que o poeta potencializa a

palavra com sua visão criadora, não sequencial, liberta a palavra da escravidão dos significados

Manoel nos diz que o segundo personagem que lhe serve de fonte para compor suas memórias inventadas são os passarinhos “Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra” mais adiante declara outro aprendizado com esses “doadores de fontes” “Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar” (BARROS, 2008, p.127). Podemos dizer que os passarinhos eram seus amigos, assim como as árvores, o orvalho... Manoel personifica a natureza em suas poesias, conversa com a mesma e com ela aprende. Sonha. Encanta.

A liberdade com que aprendeu com o passarinho ele a desenha em sua linguagem escrita. Brinca com os arcaísmos. Faz alusão. Novas configurações. Usa metáforas. Imagens. O próprio poeta declara “Eu gosto do absurdo divino das imagens” (BARROS, 2017, p.39). Nessa dinâmica, a linguagem perde a sisudez. Parece que as palavras sorriem. Vibram. Florescem. Desconfiamos que Manoel tenha escovado muito as palavras para ouvi-las. Descobri-las.

Desconfiamos que o poeta de tanto escovar as palavras sentia o cheiro delas, tamanha sua intimidade com as mesmas. Elas, as palavras deveriam sorrir para ele. Será que elas sentiam cócegas ao serem escovadas? Em sua escrita Manoel de Barros concretiza o sentido *stricto* da palavra poesia, do grego “poiésis”: criação, agir criativo e essencial. Cada poesia carrega em si uma semântica própria, um léxico próprio e criativo.

Temos a impressão que Manoel gosta mesmo é de subir e descer nas palavras, não para nomear o que vê, ele não tem essa necessidade, seu desejo é inventar lugares outros para pousar suas palavras. Gosta mesmo é quando elas escapam do lugar comum, que muitas vezes as obrigamos permanecer, tirando assim seu brilho e seu vigor. Manoel gosta das palavras com sentidos outros, aqueles que residem somente na “infância da palavra”. Se alguém quiser engessá-las na fôrma de seus sentidos literais, essas não mais lhe servirão. Perdeu o encantamento.

Em suas poesias Manoel de Barros descontrói o saber formal, aqueles contidos nos livros de ciência e acaba nos propondo outro olhar acompanhado ao seu. Ele nos atrai para as coisas do chão, para as pequenas coisas. Os restos. As coisas sem importância. Descortina outra ciência. A que estava escondida, talvez debaixo da pedra ou em cima das árvores, lugares que nossa visão não alcança. Nesse outro modo de olhar, nos lança além do olhar mecânico e robô. Alarga nosso mundo. Prolonga a vida.

Transvendo o olhar seguimos com as crianças, tão barreanas em suas descobertas de mundo. Forçando-nos a olhar para o que não víamos. Nosso olhar acostumado já antecipava os percursos, não parava, olhava, examinava... nem sequer sabia o que havia. Olhos que não viam são despertados pelos olhos infantis. Curiosos olhos para o ínfimo. Encontramos poesia no desperdício.

Palavras-chave: Crianças; Poesia; Literatura

Referências Bibliográficas:

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo. Antologia.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas.** São Paulo: Planeta, 2008.

PELA POÉTICA DA INFÂNCIA EM MUSEUS

Patrícia Braga do Desterro
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro (ProPEd – UERJ),
integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura
Contemporânea (GPICC) e Técnica em Assuntos
Eduacionais do Museu Nacional/UFRJ
patriciadesterro@mn.ufrj.br

Resumo: Começo a apresentação deste resumo a partir de uma fala que ouvi de uma criança de aproximadamente cinco anos durante uma mediação que acompanhava no Museu Nacional, local onde trabalho. Na sala de Evolução Humana a mediadora falava sobre a descoberta do fogo pelo homem pré-histórico quando é interrompida por uma criança que lhe faz a seguinte pergunta: “-Você sabe o que é o fogo da vida?” A mediadora ficou meio atordoada com a pergunta e sem saber o que responder, seguiu sua narrativa sobre a descoberta do fogo e não respondeu ao garotinho. Desde aquele dia, fiquei com essa pergunta na cabeça e com a dúvida sobre o que era, para aquela criança, o fogo da vida...

Esta pergunta feita pela criança me motivou a tentar entender como o espaço museal se prepara para receber as crianças pequenas e como podemos pensar em práticas educativas no campo da educação museal que busquem o diálogo com o outro e um maior entendimento dos significados atribuídos pelos visitantes à narrativa que o museu apresenta em suas exposições. Em se tratando de crianças menores de seis anos, devemos levar em consideração o que elas falam e que significados estão atribuindo ao que lhes está sendo mostrado e dito.

Quando, em suas ações educativas, os museus ampliam o acesso das crianças pequenas ao seu espaço, possibilitando experiências/vivências positivas, está cumprindo com o seu papel social e educacional. E, para que isso aconteça, é importante que estas instituições se atentem para as especificidades da infância, respeitando seus saberes, seu modo de pensar e de ver o mundo, suas diferenças, compreendendo que elas têm um saber que lhes é próprio. Para isso, é importante que as crianças possam assumir um papel ativo na visita e não apenas contemplativo. É preciso que possam construir narrativas e possam dialogar com o acervo expositivo.

Sendo os museus um locus de formação de um olhar crítico, estético e científico sobre os objetos, a cultura e a forma como lidamos com a ciência e a produção do conhecimento a partir de sua assunção como um espaço de formação que deve dialogar com outras instâncias formadoras da sociedade, se faz necessário que pensemos numa educação museal que contemple as crianças, que pense nelas enquanto sujeitos/produtores de cultura.

No trabalho com crianças no espaço museal é imprescindível o diálogo com as emoções e a imaginação. Mesmo em museus de ciências, a linguagem narrativa e poética deve caminhar junto com os saberes científicos apresentados nestes espaços. Pensar sobre a construção dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história requer falar na capacidade imaginativa e criadora que permite um olhar para os fenômenos a fim de sondá-los e compreendê-los. A capacidade de se espantar e se interrogar sobre o mundo move a ciência e é despertada na infância quando a criança começa a se dar conta do mundo ao seu redor. Os museus devem estimular nas crianças o senso de admiração pelas coisas do mundo.

É importante que as crianças possam explorar ludicamente o espaço museal de maneira que seja possível se apropriar dele, atribuindo significado ao visto/vivido durante a visita ao museu. A riqueza das experiências vivenciadas propicia uma quantidade maior de materiais que servirão de base imagético e simbólica para as crianças. Por oferecer uma riqueza de

acervo que permitem e convidam à fruição, os museus se tornam espaços propícios para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade criativa de meninos e meninas. O museu, ao tratar de diferentes temas e culturas, deve permitir que as crianças se apropriem de seu espaço dando a elas condições de se tornarem autoras de outras narrativas para além daquelas pré-concebidas nas exposições.

Ao se apropriarem do espaço as crianças se tornam sujeitos do museu, compondo outras versões da história oficialmente contada, suas narrativas também estão impregnadas de história e nos fala sobre o tempo em que vivemos. Permitir que elas se tornem autoras nestes espaços nos possibilita olhar para os objetos expostos sobre outras perspectivas. E quantas histórias e aprendizagens podemos ouvir e aprender junto com as crianças!

As crianças buscam compreender o mundo por meio dos sentidos e a partir dos materiais que o mundo lhes apresenta. No museu, cada objeto apresentado, suscita curiosidade e novos aprendizados, que irão formar uma constelação de novos saberes e narrativas por parte das crianças. É importante que haja movimento e fluidez no processo de exploração do museu por elas. A relação com o tempo, o espaço e os objetos não se dá de forma linear.

Neste texto busco fazer uma reflexão sobre o papel do museu na relação com o público infantil, partindo da premissa que os museus são locus de infância e que, portanto, devem permitir que as crianças possam assumir uma relação de autoria e diálogo com as exposições, partilhando saberes e construindo novas narrativas nestes espaços, de forma a produzir um diálogo entre os conhecimentos produzidos pelas crianças a partir de suas experiências com o mundo e os conhecimentos produzidos pela ciência.

A metodologia utilizada foi a observação sensível, assim nomeada por mim, das visitas educativas realizadas com crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, durante os anos de 2017 e 2018 no Museu Nacional pelo projeto educativo A Caixa Misteriosa do Museu Nacional, projeto que coordenei durante este período.

Os relatos dos diálogos entre crianças e educadores(as) são analisados com base no referencial teórico com o objetivo de compreender como as crianças constroem suas narrativas mediadas pelos objetos expostos e que relação se dá entre o imaginário infantil e os objetos do acervo representativos de um saber científico.

O trabalho é parte de minha pesquisa de mestrado acadêmico na Universidade do Estado do Rio de Janeiro que tem por objetivo tecer uma narrativa de memória do Museu Nacional a partir de cartas, relatos e desenhos produzidos pelas crianças antes e após o incêndio do Museu.

Este trabalho tem como referencial teórico o filósofo alemão Walter Benjamin e seu conceito de narrativa e experiência. Benjamin nos traz a ideia da história como uma construção narrativa. Para este autor a verdadeira narrativa tem em si, de forma latente, uma dimensão utilitária. O narrador é visto como alguém que sabe aconselhar, que compartilha suas experiências, ou aquelas que apreendeu de outros sujeitos. É alguém rico em experiências comunicáveis. Dessa forma, ao pensarmos nas crianças, podemos supor que elas, por sua pouca idade, não tenham condições de construir narrativas. Mas será que esta suposição é verdadeira? Que saberes, que construções narrativas as crianças nos trazem em seus relatos durante as visitas ao Museu Nacional? Como elas percebiam/percebem o acervo do Museu? Qual a relação entre o saber científico, presente nas exposições, e o saber trazido pelas crianças? Qual a relação entre imaginação e ciência?

Palavras-Chave: Infância; Museu; Narrativas Infantis

AS CRIANÇAS E SUAS DANÇAS: CORPORALIDADE, EXPERIÊNCIA E ARTE

Andréa Fraga da Silva
Faculdade de Educação/USP
andreafraga@usp.br

Resumo: Essa comunicação pretende apresentar o andamento da pesquisa de doutorado, que tem como proposta olhar para as danças das crianças, e para as crianças que dançam. Não a dança espontânea das festas e brincadeiras, mas a dança construída como processo artístico e que se realiza como experiência estética, numa relação de comunicação, podendo ser fruída como arte tanto por adultas/os como por outras crianças. Este olhar se dá, a princípio, pelo entendimento de crianças e culturas infantis sob a ótica dos Estudos Sociais da Infância, de dança por um enfoque contemporâneo da Educação Somática e de formas híbridas na arte, considerando as noções de experiência segundo Jorge Larrosa (2014) e de corporalidade trazido por Marina M. Machado (2010; 2012) a partir de Merleau Ponty.

Acredito que as crianças são capazes de experimentar uma dança própria a partir de sua corporalidade, diferente de uma corporalidade adulta, e que esta dança pode ser vista e valorizada como tal e não como o que ainda não é. Para tanto é preciso enxergar as crianças da perspectiva da alteridade e não da incompletude, da diferença e não do *deficit*, como diz Manuel Sarmiento (2003). Deste modo, a dança das crianças, em sua versatilidade, suas conexões inusitadas de ideias, ocupações extraordinárias do espaço ou possibilidades imprevisas de movimento, apresenta características diversas da dança produzida por corpos adultos, treinados na dança. Embora lhes falte técnica, abunda o frescor, a novidade e a ousadia.

Obviamente, nesta comparação as diferenças estão muito além do que podem os corpos, porém como a linguagem da dança se concretiza no movimento corporal, este passa a ser um ponto determinante de observação ao se julgar o que é construído esteticamente. É preciso, junto à menor ou maior idade, considerar a diversidade de mundos de vida, que se presentifica em suas danças, como a alteração de uma lógica formal, a não linearidade do tempo, a fantasia do real, a forte interatividade e ludicidade que caracterizam o modo de ser das crianças (SARMENTO, 2003).

Para enxergar a dança das crianças sob este prisma é necessário uma concepção de infância que abarque a capacidade das crianças, como produtoras de cultura, de fazer arte artística e não só arteira, além de um entendimento da dança como linguagem, *a priori* de códigos formatados e estilos, assim como o conhecimento de suas manifestações contemporâneas. Este pensamento leva em consideração o conceito de culturas da infância como a capacidade das crianças em criarem seus próprios modos de ação e significação do mundo de forma diferente de como fazem os adultos, estabelecendo uma relação particular com a linguagem, na medida em que aprendem seus códigos e os utilizam criativamente.

Em relação à dança, podemos partir do entendimento de que se trata de um sistema de signos que produz significados ou campos de significação, como intérprete, movimento e espaço cênico (MARQUES, 2010). No entanto, no contexto da arte contemporânea, algumas de suas manifestações caracterizam-se pela não distinção entre linguagens ou por formatos não delimitados e em constante processo, como se parecem os trabalhos criados na lógica das crianças. Estes, do ponto de vista da experiência, enquanto subjetiva, contextual, provisória, sensível e partindo da lógica do acontecimento (LARROSA, 2014), poderiam ser descritos como *work in process*, ou ainda simplesmente como âmbitos artísticos existenciais entre a corporalidade, a espacialidade, a musicalidade e a teatralidade (MACHADO, 2012).

Existe o pensamento de que as crianças não fazem arte, pois vivem as experiências de criação como parte integrante da vida, sem o distanciamento necessário para que pudéssemos falar de

uma experiência estética. No entanto, numa perspectiva contemporânea da arte, como na *performance*, o artista vive a arte no corpo, avesso a representações, de maneira semelhante ao modo de viver das crianças (MACHADO, 2010).

Os estudos sociais da infância afirmam que as crianças são produtoras de cultura e não apenas reprodutoras. Sendo assim, se podemos considerar que a arte faz parte da cultura, podemos afirmar que as crianças são capazes de fazer arte, a seu modo, mesmo que totalmente amalgamada à vida.

Olhar para as crianças com o respeito que merecem, dando espaço para que exerçam suas linguagens da maneira mais plena possível, passa por reconhecer seu potencial de fazedora de arte. Ter uma perspectiva assim, nos coloca em outra postura quanto a potencializar os processos artísticos com as crianças e torna importante dizer que fazem arte, para que se valorize e potencialize o que já são, e a partir daí se abram outros caminhos, não necessariamente os traçados ou já percorridos pelos adultos.

A atual pesquisa, que tem como dispositivos metodológicos o estudo de caso com abordagem etnográfica (SARMENTO, 2011), vem acontecendo num contexto muito específico, que é o da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, vinculada à Secretaria Municipal de Cultura. A EMIA, como é chamada, oferece a crianças de cinco a doze anos a iniciação às artes, integrando as linguagens da música, dança, artes visuais e teatro. É uma escola pública, frequentada no contra turno da escola regular, e cujo acesso acontece por meio de sorteio. Sua singularidade caracteriza-se por não ter um currículo pré estabelecido, por trabalhar a iniciação partir de processos artísticos conduzidos por artistas professoras/es de forma compartilhada.

Ingressante neste semestre, sob orientação da Prof^a Dr^a Patricia Dias Prado (FEUSP) e amparada pelo grupo de estudos *Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis*, tenho a pesquisa de campo ainda no início - a etnografia realizada com uma turma de meninas e meninos de 07 a 10 anos durante o ano de 2019, mediante autorização prévia. No entanto, pretendo investigar relações com processos anteriores por meio da análise de materiais de registro acumulados em 20 anos atuando como artista professora de dança nessa escola.

Nesse tempo, vivi diversos processos artísticos com as crianças descobrindo caminhos no sentido de construir composições estéticas que foram apresentadas ao público. Ao criar junto a elas, me vi muitas vezes como artista, lado a lado, mesmo que na função de orientar e organizar o processo que, por conta disso, tornava-se muito mais artístico do que didático, mas nem por isso menos pedagógico.

Palavras-chave: Crianças; Dança na Infância; Educação; Artes

Bibliografia:

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência.; trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é *performer*. **Educação e Realidade**. FACED/UFRGS. Porto Alegre. v.35 n.2. maio/ago. 2010a. p. 115-137.

_____. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em artes. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 Abril 2012. Disponível em: <http://revistas.puc.br/index.php/curriculum>

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança. Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

SARMENTO, Manuel J.. Imaginários e Culturas da Infância. **CEDIC** – Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em 27/02/2018.

_____. O estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137 – 179.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS DCNEI's: QUESTÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL

Nayara de Oliveira Nunes
Bolsista de monitoria da disciplina de Educação Infantil FFP-UERJ
nayara.non@gmail.com

Vanessa Christina Breia
Professora Assistente da FFP-UERJ
vanessabreia@gmail.com

Resumo: O texto busca conhecer e enfrentar a seguinte problemática: quais são as possibilidades de vinculação entre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e o desenvolvimento da expressão corporal. Trata-se de um trabalho que tem por abordagem metodológica revisão bibliográfica, levando ao diálogo com autores do campo da educação e com um documento do campo das políticas públicas educacionais. O estudo nasce a partir da minha experiência como bolsista de monitoria na disciplina de Educação Infantil na FFP-UERJ e é parte das inquietações que enfrento em minha monografia. Nos debruçamos a refletir questões sobre a educabilidade dos corpos infantis em diálogo com as DCNEI's (2010) que apresentam como eixos norteadores da Educação Infantil as interações e brincadeiras. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo provocar a reflexão de profissionais que atuam na educação das crianças pequenas, pensando sobre como as DCNEI's trazem concepções que colaboram para a construção de um trabalho pedagógico, que pense o corpo e o seu diálogo com diferentes linguagens. Neste documento a criança é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, nota-se então, que as Diretrizes trazem grandes contribuições acerca de uma nova concepção de criança e das infâncias, tais concepções nos provocam a refletir sobre como as instituições educacionais pensam o trabalho com a expressão corporal nos currículos desenhados para a educação das crianças. Sabemos que no campo teórico já conseguimos muitos avanços sobre os modos de compreender as crianças e suas infâncias, através dos estudos de Corsaro (2011), Sarmento (2008) e Qvortrup (2011) a criança é compreendida como sujeito que pensa, interpreta o mundo e que se traduz como fenômeno social, pois não são alienadas das questões culturais e sociais nas quais estão inseridas. Contudo, sabemos que essas teorias têm um reflexo lento sobre as práticas pedagógicas. Desse modo, pensar que as políticas públicas começam a se posicionar sobre essa nova maneira de compreender as crianças, muito pode contribuir para mudanças que se fazem necessárias no cotidiano das instituições educativas. Compreender que o trabalho com a pequena infância transcende ao cuidar dos corpos e se estende através de uma trilogia de dimensões inseparáveis, brincar-cuidar-educar, nos ajuda a garantir muitos dos direitos das crianças, como os direitos à imaginação, à experimentação e à cidadania. As Diretrizes Curriculares trabalham com concepções de criança, infância, educação e de perfil profissional que são necessárias à construção de uma escola da infância que respeite a criança como sujeito que fala, que pensa e que coproduz cultura (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008 & QVORTRUP, 2011). Com isso, pensamos nas brincadeiras e na exploração das expressões corporais como os pontos principais a serem abordados no texto. Há o intuito de fazer ver que existem outros modos de se fazer uma Educação Infantil de qualidade. Segundo as DCNEI's as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (DCNEI's, 2010, p. 25). Mas, infelizmente, ainda há uma grande resistência à liberdade das expressões corporais das crianças por parte dos professores. Afinal, o modelo de educação que reproduzimos é um

modelo que propaga um padrão de “criança perfeita”, com o intuito de docilizar os corpos, esquecendo-se das diversas possibilidades que estes podem exprimir. Como diz Foucault (apud BARBOSA, 2000, p. 107), as instituições educativas, recorrentemente, desenvolvem um projeto de controle corporal e de estruturação subjetiva com vistas à formação de corpos dóceis. As experiências que se desenvolvem nessa perspectiva de docilidade, pouco respeitam as crianças e seus processos de desenvolvimento corporal nos mais diferentes aspectos: as percepções individuais e coletivas de consciência corporal; a relação do corpo com os diferentes espaços; o corpo na sua ligação com a produção de conhecimento/cultura. Pensamos, que antes do controle a criança deve ser convidada a conhecer esse corpo e as múltiplas linguagens presentes nele. Através de atividades muitas vezes esquecidas no âmbito escolar como o teatro, a dança, a exploração dos espaços cotidianos e a disposição de diferentes artefatos, que nos servem e/ou que imprimem certa estética. No estreitamento metodológico do nosso estudo, optamos por desenvolver um diálogo, mais específico com o 11º artigo das DCNEI’s, que discute questões relacionadas às “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, porque com as experiências que tivemos neste segmento educacional, pudemos identificar o quanto é necessário que sejam repensadas as propostas intrínsecas nas escolas, também acreditamos ser este artigo relevante porque inclui a expressão corporal e as diversas linguagens como um direito da criança, o que pensamos ser de fato um dos pontos essenciais para o desenvolvimento integral destes indivíduos. Por mais que os eixos norteadores presentes nas Diretrizes sejam as interações e brincadeiras, no cotidiano escolar estes pontos são diversas vezes negados às crianças, que devem ter este direito, assim como têm ao cuidado, à apropriação cultural e autoconhecimento. Por isso, é urgente reconhecer o corpo na Educação Infantil como mobilizador de muitas linguagens e saber que todas essas podem ser compreendidas e exploradas. O direito à livre brincadeira é um dos pontos que pretendemos abordar no artigo, a fim de explorar a possibilidade de incluir a expressão corporal neste segmento como um componente primordial no desenvolvimento integral desde a tenra idade. Sabemos que as brincadeiras que envolvem corpo e movimento são fundamentais e constitutivas na expressão de emoções, na construção da personalidade e identidade infantil. Também reconhecemos que a brincadeira está inevitavelmente, vinculada à expressão corporal e permite que os sujeitos viajem por cenários antes não conhecidos, descobrindo novas perspectivas, acarretando momentos de espontaneidade, explorando diversas áreas, afinal as brincadeiras envolvem desafios e auxiliam as crianças a lidar com frustrações. Em vias de conclusões provisórias consideramos relevante tornar evidente que as expressões corporais podem contribuir para o despertar de potencialidades infantis, abrindo um leque de cenários e de linguagens a serem exploradas, estimulando o desenvolvimento pleno do educando, favorecendo o despertar da autoestima, as percepções sensoriais, as relações interpessoais e a autonomia. Pois, a partir do momento em que percebemos e dialogamos com estas necessidades infantis de experienciar o mundo com o corpo, temos a chance de contribuir com a dinamização dos princípios éticos e estéticos indicados nas DCNEI’s, que ressaltam a importância de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil considerem a sensibilidade, a liberdade de expressão, a autonomia, as identidades, entre outras questões. Acreditamos que a expressão corporal sendo valorizada na Educação Infantil tem muito significado para que os educandos possam ser compreendidos a partir de suas potencialidades, partindo do ponto de que não existe o certo e o errado e nem verdades absolutas, mas muitas probabilidades e diferenças, permitindo assim que o indivíduo se sinta autor do seu próprio processo, em um momento de entrega e transformações. Assim sendo, a escola deve se preocupar com a possibilidade de conhecimento que o educando vivencia com a expressão corporal, e não na uniformidade, que é o que vem sendo pregado gerando assim frustrações nos indivíduos. Compreendemos que a escola é um espaço privilegiado de

sensibilização da sociedade e no que concerne ao desenvolvimento da autonomia e da expressão corporal infantil.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Expressão Corporal

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. UFRGS, Porto Alegre, v.25, n.1, p.93, 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília: 2010.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In.: Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO DE EXISTÊNCIA DE CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Débora de Lima do Carmo
Colégio Pedro II
deboralimacarmo@yahoo.com.br

Márcia Magalhães Pinto
Colégio Pedro II
marcinhamagalhaesp@gmail.com

Resumo: Este texto busca apresentar cenas de um contexto escolar onde as crianças têm a oportunidade de criar – no sentido de dar forma, como conceitua Ostrower (2017) – na mediação com seus professores. O cenário: um grupo de 18 crianças entre cinco e seis anos de uma escola de Educação Infantil pública da rede federal do Rio de Janeiro. Uma roda literária e o desejo de construir um livro. Um passeio pelo complexo escolar e o incômodo de uma das crianças ao ver tanto lixo jogado no chão. Esses e outros cenários que se encontramos no cotidiano da Educação Infantil e que nos fizeram refletir sobre a produção de existência das crianças pequenas.

A escola, habitada por essas e tantas outras crianças, segue as orientações legais apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e, portanto, trabalha a partir dos interesses das crianças proporcionando experiências que ampliem seus repertórios culturais e sua capacidade de agir sobre si e sobre o mundo. Sendo um grupo constituído por meninos e meninas que em sua grande maioria já estão nesta escola desde os 4 anos nota-se, entre outros exemplos, que as crianças demonstram autonomia e autoria para a materialização de suas ideias porque sabem que o espaço escolar é organizado pensando na atuação das crianças sobre ele.

Colocamo-nos nessa aventura intelectual com as crianças onde não há um currículo conteudista, mas projetos, propostas, ações e encaminhamentos que nem sempre sabemos onde vai dar. Não saber como as propostas serão recebidas pelo grupo, não saber se o que se planejou irá acontecer, não saber se um projeto terá o percurso estimado. Ser professora de educação infantil é uma aventura intelectual fascinante. Ainda que a ordem explicadora perpassa a trajetória escolar dos professores esta é confrontada pela curiosidade da criança (RANCIÈRE, 2017) As perguntas desse grupo geracional, suas observações, perturbam a ordem explicadora do professor.

Nesta turma de 18 crianças e duas professoras temos 20 pessoas com interesses e experiências de vida diversas que se cruzam e se encontram no contexto escolar. Os projetos de trabalho são projetos que se configuraram como tal a partir do interesses de algumas crianças em materializar suas ideias. Tais interesses das crianças são, por definição, *projetos de trabalho* e não *trabalho com projetos*, pois eles tem como objetivo a produção de algo na etapa final.

Para nós, professoras, os projetos de trabalho dos mini grupos acabam se apresentando como um trabalho com projeto coletivo; projeto de construção da autonomia, autoria e espaço de criação individuais, em duplas, trios e grupos se organizam em torno de um fazer. Esse fazer em pequenos grupos retorna ao coletivo e é visto com curiosidade, há aproximações para buscar entendimento, perguntas, possibilitando que todas as crianças envolvidas ou não com aquele projeto de trabalho façam diferentes leituras. Muitas outras ideias surgem a partir desse olhar para o trabalho do outro, e novos percursos são construídos. A tabela abaixo mapeia tais desejos e fazeres das crianças.

Projetos de Trabalho	Crianças ⁵
Bolo de morango com M&MS para sua mãe	Gustavo
Placas de não jogar lixo no chão	Paulo; Mel
Quebra-cabeças	Sofia Azevedo
Jogo da memória de figuras humanas	Lana; Mel
Livro: O conto de terror	Arthur; Sophia Novo; Davi e Isabela Barreto
Produção de Slime caseira (tipo amoeba)	Proposta por Isabela de Andrade com adesão de todo o grupo
O tabuleiro de terror	Max
A estética do banheiro da sala	Júlia Gomes, Isabela Barreto e Isabela de Andrade
Álbum de construções	Nicolas

O que demarcamos nesse território escolar é que as escolhas de seus fazeres e seus processos de criação falam de um sujeito que sai da homogeneização, destaca-se por sua singularidade dentro da pluralidade do grupo. Segundo Ostrower (2017), criar é o ato de produzir formas. Uma motivação humana que depende do ambiente para que a criação encontre espaço. Dar forma é falar de si e ao mesmo tempo do outro, pois somos seres culturais e, portanto, relacionais.

Cada projeto de trabalho na tabela acima fala um pouco da identidade das crianças, de suas relações e dos contextos culturais que as atravessam. Criar é uma necessidade existencial de comunicação, como afirma Ostrower quando diz que “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, p.9, 2017). Para compreender o mundo, a si mesmo e o outro, o ser humano dá forma, cria. Os projetos de trabalho das crianças nos revelamram esse movimento de compreensão, de seus medos, de estar mais perto de quem se ama, de ser aquilo que deseja para si, de existir.

Diante de um contexto social de institucionalização educativa da infância na contemporaneidade onde que as crianças passam a maior parte do tempo dentro da escola ou em outros espaços de educação se faz importante localizar as possibilidades de tédio, ócio, criação e troca entre pares. Segundo, Sarmiento (p.18, 2004), “não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é maior o controle que sobre elas é exercido, não é mais reconhecido o estatuto de atores sociais atribuído às crianças, é mais sutil a recusa às crianças do exercício da cidadania”.

Do que as crianças brincam na escola? Com que materiais elas se relacionam? Materiais industrializados ou naturais? Elas os encontram ou são os adultos que oferecem a elas? O que se faz com o que elas criam? Como nós professores nos relacionamos com a inventividade da infância? As estruturas de controle da infância dizendo-lhes o que podem brincar, como devem brincar, que se pintem sem se sujar, que não subam em árvore, não mexam com terra, que leiam e escrevam o mais rápido possível, que alcancem o desenho figurativo também o mais rápido possível e nele permaneçam. Estruturas que lidam com a criança como salvaguarda de um futuro promissor. Ao mesmo tempo desautorizam as crianças de sua potência que é da ordem da existência do aqui e do agora.

Desse aqui e agora a que pertencem às crianças se cruzam diferentes infâncias. Nessa turma de 18 crianças encontram-se contextos sócio-econômicos variados e nesse sentido, as relações das crianças com o mundo também são diversas. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da infância contemporânea” (SARMENTO, p.6, 2004). Ao tomar a potencialidade criativa da criança no contexto escolar não só a lógica pedagógica da relação ensino e aprendizagem se altera como passamos a entender a educação como

⁵ Os nomes das crianças são verídicos e autorizados pela Instituição escolar para fins didáticos e científicos. O uso dos nomes também foi autorizado pelas crianças citadas no texto.

prática da liberdade (FREIRE, 2008). Liberdade para além da circulação entre seus interesses de aprendizado, mas no sentido político de emancipação social. Ter um grupo de 18 crianças onde todas são crianças não basta como categoria analítica, pois elas não partem da mesma condição sócio-econômica e cultural ainda que pertencentes à mesma categoria geracional. “Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga a ser atingido” (RANCIÈRE, p.11, 2017). Entendemos o eixo criatividade e educação como campo de produção de existências das crianças e de suas infâncias desiguais socialmente. Nesse contexto criador todos os sujeitos envolvidos, alunos, responsáveis, professores, atualizam-se sobre a imagem que tem da criança e das infâncias e se surpreendem com os fazeres delas.

Palavras-chave: Infância; Autoria; Docência

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> <Acesso em 20 de julho de 2017>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação.** 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Uma aventura intelectual. In: _____ **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

NOTAS SOBRE A INFÂNCIA DA CLASSE TRABALHADORA

Caroline Trapp de Queiroz
UERJ
trapp.queiroz@gmail.com

Elisangela das Dôres Carvalho
UFJF
lisamstrj@yahoo.com.br

Márcia Mara Ramos
UERJ
marciapterra@gmail.com

Resumo: Esse artigo tem por objetivo discutir a experiência de infância da classe trabalhadora tendo como eixo de articulação das questões propostas dois conceitos principais: trabalho e brincadeira.

Embora o conceito de trabalho que forja o lugar da classe trabalhadora no conjunto das relações sociais modernas e liberais se atrele à discussão da exploração da mão-de-obra, geradora de mais-valia e dispositivo de acumulação de riquezas às classes dominantes, vale lembrar que a ideia de trabalho é bastante ampla, na arquitetura da existência humana. Isso significa dizer que é a lógica econômica que transforma o trabalho em elemento passível de compra e venda, havendo outras formas de compreensão circulando pelo mundo – anteriores e também concomitantes à do sistema capitalista que surge em nosso inconsciente quase que automaticamente quando evocamos o conceito.

Dessa forma, o trabalho de concepção marxista, que nos interessa mobilizar aqui, fala de uma experiência garantidora da existência humana, ou seja, construímos as condições necessárias para sobreviver e prosperar no mundo justamente porque as construímos, isto é, alteramos o estado inicial da natureza para adaptá-la a nossas demandas. A isso chamamos trabalho, numa visão omnilateral de integração do homem com todos os setores do seu existir, integração corrompida a partir do momento em que se passou a trocar força de trabalho por dinheiro, no interior da lógica capitalista. O termo que vem do latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”, tem por significado, uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). Dimensões que levam em conta a concretude corpórea da vida e seu desenvolvimento multifacetado: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético, lúdico, etc.

O conceito de brincadeira, por sua vez, muito se assemelha ao de trabalho quanto à função que desempenha no *modus operandi* infantil, ou seja, a criança ao brincar vai também modificando seu meio de acordo com suas demandas, o que lhe possibilita elaborar e ressignificar o mundo, de acordo com as reações que opera – pensando aqui na ideia mesmo de reino, a que nos alude Benjamin (2002, p. 86) quando diz que a criança é um ditador em seu mundo. Assim, a brincadeira e as linguagens que nela fecundam guardam consigo a mesma potência de feitura da vida que historicamente existe na ação do trabalho como expressão do ser da Terra.

O que há em comum entre ambos os conceitos é a questão da criação. Tanto o trabalho, na visão omnilateral, quanto a brincadeira, como aquilo que mobiliza a criança, implicam modos de criar, na realidade, intervenções que, além de modifica-la, devolvem ao sujeito que as provocou elementos de constituição identitária, estando presente aí um movimento de

produção do mundo e dos modos de ser e viver nesse mundo que ditam os sentidos das relações que com ele estabelecemos. A criação como flexão entre o que eu conheço e o que eu imagino, o que já existe e o que eu projeto como possibilidade do que farei existir, em suma, um encontro entre realidade e imaginação (VIGOTSKI, 2018).

Para operacionalizar a discussão proposta, trazemos como experiência a concretude da infância vivida pelas crianças Sem Terrinha do assentamento Dênis Gonçalves, localizado no município de Goianá, em Minas Gerais. Na luta pela terra e especificamente no Movimento Sem Terra, as crianças sempre estiveram presentes. Nas ocupações dos latifúndios, nos violentos despejos a mando de fazendeiros, proprietários e do próprio Estado, nas diferentes manifestações, reivindicando terra, escolas, entre outros direitos, e no dia a dia dos acampamentos e assentamentos.

Como membro de uma família, essa criança acompanhava seus pais desde as primeiras ocupações. É justamente o reconhecimento dessa relação conjunta que exige que a investigação sobre a infância tome como ponto de partida sua materialidade, neste caso, requer a compreensão das relações sociais de seu contexto de luta pela terra e vinculado a um Movimento que tem como estratégia política a transformação radical da sociedade. É necessário, portanto, estabelecer nexos e relações que contemplem tanto a criança como o grupo social ao qual pertence (o Movimento e a classe trabalhadora), considerando que a criança não está separada da vida material.

Fruto do processo histórico, as crianças Sem Terrinha estão, portanto, inseridas em um contexto de luta concreto. Em meio à contradição da luta de classes, as crianças, contrariando a ordem, (re)territorializam o espaço ocupado e ousam brincar. É da insistência em existir que seres desterritorializados lutam para modificar a natureza da estrutura fundiária no Brasil. Por esse motivo, a disputa do capital pela infância da classe trabalhadora tem desafiado o MST em fazer ações concretas e contra-hegemônicas às investidas da pedagogia capitalista na formação da infância Sem Terra que vive no campo. Algumas dessas iniciativas se materializam através da luta por escola, das marchas e das lutas infantis como as mobilizações estaduais das crianças Sem Terrinha e das Cirandas Infantis.

Hoje as mobilizações engendradas por crianças se tornaram cultura no MST e são espaços educativos, de organização e de mística importantes para o Movimento. Esses sujeitos se realizam e são protagonistas da luta concreta, vivenciando uma realidade de extrema expropriação: da alimentação, da terra, da escola e da moradia. As pautas das mobilizações são reais e as crianças são verdadeiras, elas têm clareza de que “fazem a luta pra valer”.

Nesse meandro em que cultura e barbárie disputam a primazia de sentidos sobre corações e também braços em formação, é importante ter em vista que essas crianças estão reinventando o movimento, desafiando-o a refletir sobre o lugar da infância e seu protagonismo na organização. Portanto, sendo crianças envolvidas com a luta pela terra e por direitos, cabe refletir sobre as linhas que separam ou entrelaçam infância, trabalho, brincadeira, produção e criação.

Os referenciais teóricos que nos ajudam nessa reflexão, para além das discussões conceituais de trabalho e criação já exploradas nessa apresentação, são: a educadora Zoia Prestes, especificamente a nova tradução de Lev Vigotski, que recoloca a questão da imaginação na infância, enfocando a criação como eixo articulador desse movimento – diferente da ideia até então disseminada no país quanto à criatividade; e o filósofo alemão Walter Benjamin, sobretudo quanto às discussões de infância na correlação com o contexto ao qual pertence no qual tece suas leituras de mundo e realidade.

Palavras-chave: Infância; Trabalho; Criação

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Texto apresentado na Conferência realizada no Seminário Internacional OMEP*, “Infância-Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, julho de 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PROCESSOS DE (RE) APROPRIAÇÃO DA BRINCADEIRA DE RODA POR UM GRUPO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elenice de Brito Teixeira Silva
UFMG/UNEB
elenteixeira@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento que tem como objetivo compreender os modos de participação de bebês e crianças pequenas na construção do contexto de brincadeiras. A pesquisa integra um Programa de investigação que acompanha a trajetória de um grupo de bebês desde sua inserção em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, com foco no desenvolvimento cultural dos participantes. Alguns princípios da Sociologia da Infância, da Psicologia histórico-cultural e da Etnografia em Educação orientam o estudo, entre eles, a consideração de que as crianças são ativas na construção de suas vidas e suas infâncias, ao se engajarem em um sistema de práticas num processo interpretativo de produção/reprodução das culturas (CORSARO, 2000). Os bebês, especificamente, são seres sociais ao máximo, uma vez que sua existência enquanto ser individual é fundamentalmente entrelaçada ao ambiente social. Dessa maneira, suas atividades, como as brincadeiras, estão integradas às suas relações sociais com outras pessoas e a materialidade, formando um todo indivisível expresso no conceito de vivência proposto por Vigotski (VIGOTSKI, 1966).

Captar a natureza histórica e social das atividades de brincadeiras dos bebês e crianças pequenas requer abordagens epistemológicas e metodológicas que acompanhem o processo de desenvolvimento destas atividade ao longo do tempo. Além disso, implica uma descrição densa de aspectos da vida do grupo (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005) e a ênfase nos significados que determinada atividade, como brincar de roda, nesse caso, assume para os participantes. Explicitamos, em particular para uma pesquisa com bebês e crianças pequenas, a noção de que os significados são expressos por meio de diferentes meios semióticos, como os símbolos, artefatos, roupas, ações, gestos, palavras, choros, sorrisos, olhares.

Por meio da abordagem etnográfica interacional, analisamos o processo de construção de uma perspectiva compartilhada das brincadeiras de roda ao longo de dois anos de uma turma de tempo integral em uma instituição que atende aproximadamente 400 crianças na Regional Pampulha da capital mineira. O grupo focalizado é composto por 14 bebês que estavam com idade entre 07 e 10 meses em fevereiro de 2017 no início das observações; e, respectivamente com 25 e 32 meses em dezembro de 2018, intervalo que agrupa os eventos selecionados para análise neste texto.

Os eventos foram selecionados com o propósito de situar a construção da brincadeira de roda no grupo e seu processo de transformação ao longo do período observado, buscando demonstrar como bebês e professoras sustentam e participam destes eventos. Com o objetivo de evidenciar os processos de (re) apropriação cultural de uma brincadeira tradicional como a brincadeira de roda realizamos uma análise de quem está fazendo o quê, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências, sempre focalizando sua história e relações com outros eventos com a unidade simbólica *brincar de roda* na trajetória da turma.

A leitura dialética da brincadeira de roda possibilita pensá-la como atividade humana histórica produzida no fluxo das interações dos bebês entre eles e com as adultas que trabalharam com eles ao longo dos dois anos letivos, bem como nas condições de tempo/espaço e artefatos culturais disponibilizados. Isto significa que cada bebê brincando de roda com suas professoras e pares, por exemplo, está sendo compreendido como um ser humano situado historicamente desempenhando uma ação e construindo significados para esta ação. O que as professoras realizam cantando cantigas de roda e ensinando a brincar são considerados

modelos que não estão sendo apenas imitados, mas interpretado pelos bebês. Então, as brincadeiras dos bebês são processos e não produtos de suas relações. Esta é nossa premissa para análise das brincadeiras dos bebês com suas professoras, a de que eles e elas transformam o estado das coisas, dos objetos, das pessoas e seus papéis, de suas próprias atividades, dos contextos e de si mesmas, operando com os sentidos e significados de suas ações. Portanto, as vivências dos bebês transformam todos envolvidos (bebês e professoras) e o meio no qual estão inseridos.

A dialética das transformações parece ser a lógica de produção da brincadeira de roda no grupo. A trajetória desta brincadeira na turma sugere a ideia de apropriação que foi possibilitada pela inserção das rodas no grupo pelas professoras ainda no berçário. Alguns eventos enunciam o modo como esta prática cultural é introduzida pelas professoras por meio das cantigas de roda veiculadas por produções culturais de massa como *Galinha Pintadinha*. Também evidenciam como o caráter não provisório desta prática e o trabalho educativo intencional permite um nível de compartilhamento de regras amplamente difundidas desse tipo de brincadeira, como a necessidade do parceiro e o movimento de rodar de mãos dadas. Isto só foi possível porque, ao participarem de outras brincadeiras de roda juntos, os bebês se apropriam da forma estética, da linguagem e do próprio repertório de cantigas. A atualização de práticas tradicionais coletivas na Educação Infantil é indicativa de uma das muitas possibilidades da convivência com pares.

O papel das professoras na proposição desta brincadeira para e com os bebês, na atenção às pistas de interesses, no acolhimento das iniciativas de brincar de roda sozinhos, de participação na resolução dos conflitos e entraves e, sobretudo, na ampliação das experiências dos bebês é fundamental para sustentar a prática com o tempo. Ainda no berçário, observamos que os modos de brincar de roda acompanhavam as possibilidades de deslocamento dos bebês, ou seja, geralmente com bebês sentados. Contudo, a ação das professoras, ao se posicionarem em pé, gesticulando e cantando, amplia estas possibilidades para alguns bebês que começam a se levantar e se movimentar pela sala.

Paulatinamente, os movimentos corporais são incentivados pelas professoras, uma vez que fundamentam a composição estética da roda, de acordo com as regras culturais desta brincadeira: ficar em pé, dar as mãos e rodar. Trata-se de uma prática educativa, apoiada em uma herança cultural, em torno do ensinar a brincar de roda. A introdução de elementos da roda pelas professoras não segue, necessariamente, uma progressão linear em relação ao desenvolvimento dos bebês, mas impulsionam esse desenvolvimento. Por meio de ações corporais expressivas e intencionais (olhar, bater palmas, balançar, levantar, balbuciar, apontar, erguer as mãos), os bebês produzem sentidos e significados compartilhados com as professoras, demonstrando grande interesse em participar da brincadeira.

O processo de significação impulsiona a continuidade da brincadeira e a execução de movimentos mais complexos. Por exemplo, no ano seguinte, registramos eventos nos quais as crianças, que já andavam, iniciam a brincadeira de roda sem a participação direta das professoras. O acolhimento desta iniciativa mostrou-se importante para a expansão da brincadeira e para a participação de maior número de crianças. Argumentamos que brincar de roda com os bebês representa a ampliação de suas experiências como fundamento da atividade docente na educação infantil, uma vez que desafia suposições de que os bebês que ainda não andam e não comunicam por meio da linguagem verbal permanecem mais tempo explorando objetos e não brincam com outros ou não sustentam interações.

Concluimos que há um processo de (re) apropriação cultural pelos bebês de elementos particulares do grupo que brinca de roda juntos, como os artefatos, os modos de brincar, de cantar, a linguagem, os repertórios e configurações que a brincadeira de roda ganha no grupo. De uma brincadeira *para* os bebês, a brincadeira de roda se transformou numa brincadeira *dos* bebês com diferentes nuances, em pé, sentados, com inclusão de pares na reinvenção de

narrativas orais cantadas; ou ainda compondo rotinas culturais mais amplas, como apresentação de cantigas de roda ou brincar de roda em dupla, por exemplo. Esta constatação possibilita pensar na dupla temporalidade da brincadeira de roda: enquanto brincadeira tradicional de nossa cultura oral e nos modos de (re) apropriação pelos mais jovens de nossa espécie, permitindo formular a noção de que enquanto atividade histórica, a brincadeira é específica dos grupos sociais e os torna singulares e únicos.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Brincadeiras de Roda

ETNOGRAFIA. UM CAMINHO PARA CONHECER AS CRIANÇAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Maristela Della Flora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
maris.dellaflora@gmail.com

Resumo: As discussões propostas partem de uma pesquisa de mestrado em andamento com o objetivo de analisar a brincadeira das crianças no espaço do parque com elementos da natureza. Nesta direção buscamos compreender a brincadeira e a imaginação como constituintes no processo de humanização das crianças. Nossa intenção com este texto é refletirmos acerca da etnografia como aporte teórico que possibilita uma aproximação mais efetiva com as crianças em contextos educacionais. Embasada nos aportes teóricos da área da Educação e Infância e da escolha desta metodologia, a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Pública da Rede Municipal de Florianópolis, que atende a um grupo de 21 crianças 11 meninas e 10 meninos de 4 a 6 anos de idade. Partindo da compreensão que a etnografia como caminho de pesquisa possibilita a proximidade e o encontro com diferentes sujeitos, contextos, autores, e conceitos que propiciam o refinamento do nosso olhar, no percurso da pesquisa tornam-se fundamentais leituras de diferentes autores que vêm refletindo sobre pesquisas com crianças tendo a etnografia como escolha metodológica em seus estudos (MAGNANI, 2002; DELGADO E MÜLLER 2005; FERREIRA, 2004, 2010; AGOSTINHO, 2016; SARMENTO, 2003, 2011; LIMA, 2015) entre outros. A etnografia possibilita uma experiência metodológica de proximidade, que permite a observação e o registro de maneira mais próxima, mais cuidadosa, pois a partir dessa podemos olhar de maneira mais calma, escutar as vozes, os silêncios, perceber as relações de afetos, os estranhamentos, as diferenças que estão imbricadas no dia a dia e, aprender e se aprofundar nos estudos *com* as crianças. Permite-nos um olhar *de perto e de dentro* (MAGNANI, 2002). Onde esse *olhar* possibilita ampliar o conhecimento acerca das ações das crianças, permitindo conhecê-las a partir do que elas nos contam através de suas culturas, nas suas relações de pares auxiliando-nos nessa tarefa de aproximação na tentativa de melhor compreendê-las. Com a etnografia “realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p.10). Defendemos a etnografia como um caminho reflexivo que possibilita a aproximação e um profícuo suporte teórico metodológico para realização de pesquisas com crianças para melhor conhecê-las em seus contextos, “[...] só posso entender *o outro* deixando-me imergir na sua vida, escutando as suas vozes e inserindo o seu significado no contexto das interações e da experiência da(s) história(s) em que se engendram as relações sociais [...]” (FERREIRA, 2004, p. 34). Nesse processo de constituição da pesquisa os encontros vão sendo tecidos, bem como desafios e limites que estarão presente neste lugar, nas relações que vão sendo constituídas, relações essas entre adultos e crianças e entre as crianças, onde a relação da pesquisadora com os sujeitos-crianças e também consigo mesma vai sendo consolidada, sendo necessária sempre de forma reflexiva buscar constante entendimento e compreensão acerca desta relação experienciada no processo de pesquisa. A partir da forma reflexiva reconhece-se a subjetividade do pesquisador, pois, “compreendo que a abordagem aqui realizada é cruzada, influenciada pelo construto teórico em que apoia-se o estudo, a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, bem como por nossa identidade de gênero, étnica, social e cultural” (AGOSTINHO, 2016, p. 07). A fim de aproximar e conhecer o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais intensa, partindo de um olhar contextualizado, buscou-se a partir das observações e registros escritos registrados em diário de campo e registros

fotográficos, uma melhor aproximação das mesmas. Dessa maneira, esse processo resultou num acúmulo de dados (escritos e fotográficos) que no decorrer da pesquisa foram sendo organizados, configurando-se em categorias de análises para uma melhor organização do texto. O diário de campo, já utilizado nas primeiras observações, gerou em relação ao registro escrito alguns questionamentos por parte de algumas crianças. Quanto a fotografia, foi utilizada depois do retorno do consentimento por parte das famílias, que ocorreu a partir da segunda semana. Para tal, contamos com a utilização de um celular e, nos registros tivemos o cuidado de não ser muito invasiva, iniciando de forma mais discreta e não muito próxima das crianças. Buscamos com a fotografia como aporte metodológico refletir acerca do olhar de pesquisadora, bem como o olhar no sentido de *ver* com olhar próximo, que não é apenas olhar, mas que se apresenta no campo do sensível, do que sentimos a partir do que conseguimos *ver*, bem como estar mais atenta ao que queremos e procuramos registrar. Assim, “ver é mais que olhar e reparar é mais que ver. Todas essas questões valem para o pesquisador e para o fotógrafo que vasculham realidades com o olhar tentando fixar tensões provisórias” (CAPUTO, 2001, p. 01). Para tal implica em considerar que a fotografia permite a aproximação e auxilia nos registros e nas observações, possibilitando buscar mais elementos junto às crianças para melhor aprender sobre as mesmas em seus contextos. Considerar a fotografia como importante composição na constituição do processo da pesquisa junto com as crianças, implica compreender que o registro parte da escolha, do olhar, de quem pesquisa, bem como da concepção enquanto pesquisadora sobre as crianças e suas infâncias. Segundo Lima e Nazário (2014, p. 501) “A fotografia ajuda a registrar detalhes próprios a rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contexto, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las”. Nessa perspectiva, a escolha metodológica deste estudo aposta na observação da relação do brincar da criança com elementos da natureza como forma de compreender através da perspectiva das crianças suas experiências, significações e imaginações do brincar no espaço do parque como um lugar de encontros, encantamentos e descobertas. Para tal implica de nós adultos uma aproximação aos universos infantis e a etnografia tem nos possibilitado essa experiência mais próxima com diferentes crianças e suas infâncias partindo de seus contextos. A pesquisa reitera o entrelaçamento da brincadeira e da imaginação como constitutivas no processo de humanização. Através da pesquisa, podemos reafirmar o grande interesse das crianças em brincar no espaço do parque, tendo este como um espaço que mais se aproxima do espaço natural, possibilita para as crianças estar em uma relação mais próxima da natureza de forma dialógica, num movimento cíclico criança↔natureza↔brincadeira↔imaginação↔movimento. Neste espaço as crianças expressam diferentes linguagens demonstrando a importância deste momento para movimentar-se enquanto corpo, imaginação e criatividade, que nas interações e brincadeiras vão se constituindo enquanto seres biológicos em processo de humanizar-se e nas relações se constituem socialmente junto aos seus e em conexão com o espaço natural.

Palavras-chave: Etnografia; Criança; Educação Infantil

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11, 2016, Curitiba. *Anais* Curitiba: UFPR, 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2001.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

FERREIRA, Manuela. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Afrontamento, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia* / Walter Omar Kohan. - 1 ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e experiência. In: *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*/ Ana Maria Borges de Sousa, Alexandre Vieira e Patrícia de Moraes Lima. – Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

_____. Infância (s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.1, p.94 – 106 jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *DE PERTO E DE DENTRO*: notas para uma etnografia urbana. In: RBCS Vol. 17 nº 49 junho/2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* / Silvia Helena Vieira Cruz (org.). – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Prefácio. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2011, v. 1, p. viii.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker e BUSS-SIMAO, Márcia. *Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação*. Invest. Práticas [online]. 2016, vol.6, n.1, pp.31-49. ISSN 2182-1372.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 137-179.

VILL, Sônia. Ensaando o olhar: *O sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

O LIVRE BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR SEU – AS BRINCADEIRAS DE CASINHA

Maria Cristina S. Muniz
ISERJ
crissotomuniz@gmail.com

Nubia de Oliveira Santos
UFRJ
nubiasantos.fe.ufrj@gmail.com

Resumo: Esse texto traz uma reflexão sobre a importância da mediação lúdica atenta e dialógica, a partir do olhar sobre o livre brincar das crianças na brincadeira de casinha, em uma experiência de observação no Laboratório Lúdico Brinquedoteca do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Nesse sentido, busca-se uma maior convergência entre o sensível e o inteligível em nossas práticas educativas.

A observação da criação de casinhas que acontece no livre brincar das crianças tem nos instigado a investigar, partindo da ideia da afirmação do sentimento de pertença e descoberta de si, que novos sentidos podem se revelar nesse movimento que ora se recolhe ou se encolhe e ora se expande em diferentes atuações e cenários.

Nosso referencial parte da teoria crítica da cultura que busca olhar o livre brincar como experiência estética de expressão criativa do ser, possibilidade de emergência da voz e desejo em diálogo com a cultura.

Um desafio que nos provoca ir ao encontro do desenvolvimento como liberdade entendendo a pedagogia como um fazer formativo que se projeta para uma presença material ou simbólica, geradora de imagens, prática e poética, que pode restituir o lugar da experiência estética como conhecimento, reafirmando assim a importância da sustentação da ambivalência objetividade/subjetividade. Nesta perspectiva, Walter Benjamin, Hanna Arendt e D. W. Winnicott são referências para pensar a dimensão política da imaginação envolvida no ato de criação, Martinne M. Bousquet, Jean Duvignaud, Gaston Bachelard, entre outros, nos ajudam a aprofundar o universo lúdico e imaginário, pensando a infância como possibilidade de fazer ressoar uma memória cósmica, um recomeçar.

A liberdade de quem brinca e a escuta e olhar atento de quem observa de forma participante, considerados fundamentos para promover a experiência política de exercício de si na construção de um lugar seu, constituem nosso campo de trabalho a partir das interações lúdicas vividas com crianças do 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no laboratório brinquedoteca do ISERJ.

A brincadeira de casinha, algo recorrente entre as crianças, agora parece que se potencializa com as estruturas de bambu que foram criadas na sala e na área externa da brinquedoteca, ações do projeto Canteiro de Obras (FAPERJ/GPICC/UERJ) em parceria com professor Vicente Barros, designer e professor de Artes (PUC-RIO). A metodologia para o desenvolvimento desses brinquedos é baseada na interação dos saberes entre o designer/artista e os parceiros de projeto. Por meio da convivência com a ação cotidiana é estabelecida uma relação de experimentação e aprendizagem, em uma aproximação maior entre a criação e o uso dos objetos. Os elementos de criação estão na capacidade de observar e de se envolver, trocar, interagir e dialogar, dando forma a um objeto que deve traduzir um universo real ou imaginário do viver cotidiano, onde o processo de construção da forma é também o processo de construção de si e do outro por meio da convivência.

Nessa interação lúdica, as crianças querem casa para morar, sejam sozinhas, seja com sua família, próxima da vizinhança ou bem afastada para se esconder, muitas vezes livrar-se da

presença do adulto ali, e mesmo casas “só de vampiros!” Embora haja uma associação ao elemento feminino quando se fala em casa - a mãe, terra, Gaia - observamos que essa associação não se confunde com a participação ou não dos meninos que se envolvem e constroem suas casas, assim como as meninas saem delas com seus “tabletes” em mãos para trabalhar deixando os filhos na escola. Observa-se toda uma organização que muitas vezes, nos escapa à observação como quando tiramos os retalhos de madeira do caminho, julgando que estivessem atrapalhando a entrada da casa e o menino reclama que destruimos sua ponte de acesso. E aí percebemos, num relampejo, como a desordem criativa das crianças pode reavivar em nós memórias que se baseiam em outros princípios ordenadores. Recordações de experiências corporais embrionárias onde a casa ocupa lugar de continente contenção e proteção. Vemos todo um empenho e beleza na forma ordenada de criação desses espaços que muitas vezes nos surpreende como observou uma professora ao dizer que *eles levam mais tempo fazendo a casa do que brincando de casinha!* São ritmos de expansão e contração, um trabalho de grandes construções até pequenos detalhes como a beleza dos pratinhos arrumados numa pausa para fazer a refeição e continuar o trabalho. Um cosmos de ritmos, sujeitos envolvidos em diferentes papéis e tarefas, um caleidoscópio de muitas criações que demanda tempos de percepção afinados com esse tantos movimentos e suas intensidades. Percepção mais acurada que permite aprofundar o entendimento do que vem a ser uma experiência de infância, no sentido de apropriação da vivência pela memória, de abertura para aprendizagens inesperadas, mas também de acesso ao entendimento da aprendizagem sem instrução, um modo de aprender criativo instaurador de novas lógicas.

O laboratório brinquedoteca tem buscado potencializar o exercício da observação a investigar o “olhar menino”, expressão apropriada de Lydia Hortélio a dizer que *a gente só vai entender criança, o ser humano, se a gente olhar menino*, um olhar que é jogo de aprender abrindo-se a um estado de meninice. Quando refletimos sobre a observação atenta do brincar e da capacidade imaginativa é recorrente a questão levantada sobre a serventia da brincadeira, especialmente a de faz de conta na construção do conhecimento, mas a questão sobre a necessidade de ter olhos para ver isso que acontece na brincadeira também está presente.

A observação pensada aqui como *sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens* como nos propõe Walter Benjamin, sinal de um mundo próprio e de sua verdade, possibilidade do professor contribuir para libertar estes gestos em seu desenvolvimento por diferentes formas de expressão – teatral, pictural, musical, dançante, formas que encontram na improvisação do jogo teatro sua fonte, onde se constituem e emergem os gestos. Nesse sentido a atividade criadora pode ser pensada em sua dimensão política onde a ação individual subjetiva é elemento que se funda nas relações sociais. A imaginação infantil, mais do que prazerosa, constitui formas de convívio com a realidade. Questões que nos implicam em uma lógica de mutualidade, de um agir com o outro, dependendo do quanto nos permitimos viver essa parceria, aproximando-nos de um espaço social comum. Queremos trazer na feitura final do texto as imagens e relatos das crianças em diálogo com os professores que levam suas turmas na brinquedoteca, material que está ainda em processo.

Palavras-chave: Experiência Estética; Observação Atenta; Brincadeira de Casinha

DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO, CRIANÇA E LINGUAGENS: UMA ANÁLISE DO JORNAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EMÍLIA PISKE

Elora Testoni Felippi
FURB
elorafelippi@gmail.com

RESUMO: Este texto é recorte de uma pesquisa de mestrado, situada no campo dos estudos da infância, cujas questões foram sendo esboçadas a partir do currículo na educação infantil e cujo problema de pesquisa é: qual currículo está acontecendo no Centro de Educação Infantil (CEI) Emília Piske, de Blumenau/SC? No texto apresentamos como o objetivo principal analisar, através de 5 edições de um jornal elaborado pelo CEI Emília Piske, de Blumenau/SC, os movimentos de um currículo no CEI a partir de uma documentação pedagógica. A pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa “Políticas de Educação na Contemporaneidade”, da linha Educação Cultura e Dinâmicas Sociais, do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Os principais autores que contribuem para compreendermos a infância, a documentação pedagógica, as linguagens e o currículo, são Carla Rinaldi, Luciana Esmeralda Ostetto, Manuel Jacinto Sarmiento, Márcia Gobbi, Tomaz Tadeu da Silva. Para compreender de qual infância (e criança), linguagens, currículo e documentação pedagógica estamos falando, discorreremos sobre os principais conceitos da pesquisa. Diante disto, podemos pensar a infância a partir das culturas infantis, que mostram a capacidade de constituição sistemática do mundo e de ação internacional das crianças. Tanto a constituição do mundo (significação) quanto a ação das crianças diferem, vale destacar, daquela dos adultos. Está infância abre espaço às experiências diárias na educação infantil, dando possibilidades para que a criança seja criadora de sua própria cultura. Em se tratando da documentação pedagógica, temos em vista um documento no qual todos podem estar integrados nas trocas e elaborações, bem como, no qual a criança é o centro, o espaço é o propiciador dos movimentos e a linguagem, o suporte para as criações. Ainda vale ressaltar a importância da documentação pedagógica, não como uma coleção de avaliações e, sim, como um documento que agrega um valor de subjetividade, no qual não existe uma observação neutra. Quando paramos para conversar sobre as linguagens, sobressai pensá-las como propulsoras de propostas. Na educação infantil essas propostas estão voltadas à vivência das linguagens. Para tanto é fundamental a construção de práticas pedagógicas que consigam alargar as oportunidades de acesso da criança às multiplicidades da produção artístico-cultural. Isto, promovendo a aproximação entre as crianças e os diferentes códigos estéticos, ampliando-se assim seus repertórios vivenciais e culturais. As diferentes linguagens dialogam com a arte e esta palavra abraça a criação. Trata-se de abraçar a incerteza, ter o gosto do mistério e não temer a aventura do desconhecido; e isso é viver as linguagens no espaço da educação infantil, segundo as práticas presentes na documentação pedagógica. Pensar em um currículo, expressar um currículo, mostrar como foi produzido e, ao mesmo tempo, como somos produzidos por ele, exprime como podemos ser produzidos de formas particulares e específicas. Depois de expostos os principais conceitos, a pesquisa – qualitativa – se apresenta a fim de uma aproximação mais intensa aos processos. Nosso método caracteriza-se como pesquisa documental. O local da pesquisa, é o Centro de Educação Infantil Emília Piske, de Blumenau, Santa Catarina; uma instituição da rede municipal de ensino. Imersa na instituição, a análise dos dados acontece através do jornal do CEI, enquanto documentação pedagógica. Os jornais analisados foram a 1ª edição (2005), 3ª edição (2008), 5ª edição (2010), 8ª edição (2013) e 10ª (2015). Destes jornais, foram mapeados 18 linguagens (linguagem do corpo, linguagem da fotografia, linguagem cultural, linguagem do teatro, linguagem da dança, linguagem escrita, linguagem

da música, linguagem étnica, linguagem do espaço, linguagem plástica, linguagem da pesquisa, linguagem da natureza, linguagem do circo, linguagem estética, linguagem oral, linguagem do desenho, linguagem visual, linguagem do cinema). No mapeamento destas linguagens, há aquelas que apareceram com maior frequência, a saber: linguagem escrita, plástica, da natureza e da música. É a partir delas que as análises acontecem. O jornal produzido pelo CEI é a síntese do Livro da Vida. O livro da vida, é a primeira documentação de registros do cotidiano das crianças e do CEI. A proposta pedagógica da instituição, seu currículo formal, dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Nas propostas de trabalho relatadas nos jornais podemos evocar a existência de um currículo que se propõe a dar potência às várias linguagens que circulam no espaço. As linguagens que aparecem com maior frequência permitem-nos ver como elas produzem reverberações sobre um currículo e uma criança, os quais são permeados pelas linguagens. Isso possibilita que o espaço do CEI Emília Piske esteja sempre em constante mudança. De modo igual, o currículo que atravessa o CEI Emília Piske exprime as subjetividades e identidades das crianças que estão neste espaço pela relação estabelecida entre as inúmeras linguagens. O jornal comunica o conhecimento construído no espaço e, ao comunicar seu currículo, o CEI coloca-o em movimento, em construção. Nesta construção a criança questiona, problematiza a si mesma, modificando conceitos e movimentando o espaço. O jornal pode ser considerado como uma ação educativa. Ele dá voz às crianças, dá voz aos professores, comunica o aprendizado, o conhecimento, as invenções e as muitas linguagens. É possível afirmar que a relação entre currículo, criança e linguagens acontece no CEI Emília Piske pela organização da proposta de trabalho do cotidiano. Elas, crianças e linguagens, não vivem separadamente no espaço, apesar disso são três movimentos diferentes entre si, mas que no dia a dia se aproximam e fazem com que haja intensidades no espaço. As linguagens expressam um currículo e uma criança que por sua vez põem em funcionamento as linguagens. Os movimentos e a construção de um currículo, expressos nos jornais analisados, externam um cuidado com a criança, revelam mudanças nas formas de trabalhar com as crianças e as diferentes linguagens apontam para um currículo sempre em movimento. A relação entre currículo, criança e linguagens se dá, assim, num processo de criação, de mudança e interpretação. Com tudo isso, a instituição consegue construir um currículo que respeita a criança como um sujeito de direito e, como tal, investe no desenvolvimento de sua autonomia, na exploração dos espaços, tempos e objetos, na curiosidade, no protagonismo da criança e das pessoas que convivem com ela. O CEI Emília Piske vai além das DCNEI em suas propostas, pois, ao analisarmos os dados, podemos afirmar que se constrói um cotidiano de intensidade e de aprendizagem para as pessoas. É uma interação, é uma exploração, é uma intimidade, é uma construção de vida em cada momento e, igualmente, um currículo *vivo*.

Palavras-chave: Currículo; Documentação Pedagógica; Linguagens

AS VIVÊNCIAS DOS BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE

Viviane Tolentino da Silva
FaE/UFGM
vivianetolentino10@gmail.com

Maria Inês Mafra Goulart
FaE/UFGM
marinesmg@gmail.com

Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa realizada no mestrado, cujo objetivo geral é conhecer as vivências constituídas por um grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida com o meio social, no contexto do berçário em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Assim, atentou-se para o modo como ocorrem tais processos interacionais e a produção de sentidos construídos nas aproximações. Ressalta-se que este estudo esteve vinculado a um Programa de Pesquisa mais amplo, que se encontra em andamento, denominado “*Infância e escolarização-Bebês: participação, amizade, cognição e cultura*”, do qual participam professores e alunos do Programa de Pós-graduação da FaE/UFGM. Respaldou-se no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o processo de constituição do bebê como um ser humano, que se constitui enquanto sujeito histórico, social e cultural. Pois, conforme postula essa Teoria, tornamo-nos humanos por meio das relações sociais que estabelecemos ao longo de nossa vida. Dentro dessa perspectiva, o conceito de vivência (*pereživánie*) (Vigotski, 1931/ 1996; 1933-1934/ 2010) foi central. Configura-se como uma unidade indissolúvel {pessoa | meio sociocultural}, onde se estabelece uma relação dialética entre o externo e o interno, o individual e o coletivo, o afeto e o intelecto. Assim, quando indivíduos diferentes se encontram perante a mesma circunstância, um campo de sentidos se instaura, proporcionando vivências (*pereživánies*) distintas que afetam diferentemente a cada um deles, criando um potencial para aprendizagens também diversas. Para conhecer como o termo vivência tem sido compreendido pela comunidade científica, realizamos um levantamento dos trabalhos que discutem sobre as vivências na Educação Infantil (OLIVEIRA e GOMES, 2017; TOASSA, 2009; FLEER, 2016; MICHELL, 2016). Com isso, constatamos que o estudo referente ao conceito de vivência (*pereživánie*), especialmente em nível nacional, ainda é precoce. Incluímos, também, em nosso levantamento de literatura, as produções acadêmicas sobre as interações sociais dos bebês no espaço institucional (COUTINHO, 2013; SCHIMITT, 2008; MACÁRIO, 2017). Observamos que as potencialidades dos bebês para interagir se tornam conhecidas a partir das observações das relações entre os bebês e as crianças maiores, bem como por meio das percepções que os adultos conferem para as relações estabelecidas entre as crianças. A lógica de investigação em que se fundamentou este estudo baseou-se na perspectiva etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), o que possibilitou aos pesquisadores conviver com os bebês e adultos no espaço institucional. Acompanhamos um grupo de 13 bebês, com idades entre 10 meses a 1 ano e 2 meses, durante seis meses, visando o conhecimento do cotidiano do berçário, as vivências e relações estabelecidas pelas crianças neste contexto. Na investigação realizada, buscou-se captar o fluxo dos movimentos empreendidos por esses bebês, que se comunicavam, especialmente, pela linguagem não verbal, para compreender as informações a respeito das vivências que eles constituíram no contexto do berçário. Os dados foram construídos por meio de registros filmicos, fotográficos, anotações no diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os adultos. Perante nosso material empírico questionávamos: como os bebês se aproximam? Consideramos que para conhecermos as

vivências constituídas pelo grupo de bebês por meio da dinâmica interativa estabelecida no berçário, precisávamos atentar para as formas utilizadas pelas crianças ao instituir suas aproximações. Entendemos que os bebês, adultos e artefatos culturais participam dessa dinâmica interativa. Contudo, focalizamos em observar as aproximações entre os bebês. Com isso, realizamos a construção de uma lógica de investigação para aproximação dos dados, para que identificássemos os principais elementos para uma possível análise. Uma das etapas de nossa lógica de investigação foi a elaboração dos panoramas por amostragem e a descrição dos eventos interativos, que cooperou para que examinássemos o desenrolar das aproximações dos bebês com o meio social: outros bebês, adultos e a materialidade. Faz-se necessário esclarecer o que entendemos por aproximação, pois foi sob esta óptica que observamos as relações sociais concretizadas neste espaço. Compreendemos a aproximação entre pessoas no meio social como um processo de reconhecimento do outro (bebê e/ou adulto) como um parceiro em potencial para a realização de uma ação, com a aceitação desse parceiro, um campo de sentidos é criado. Ademais, é nesse campo de sentidos que a vivência (*pereživánie*) (Vigotski, 1933-1934/ 2010) do grupo se constitui. Assim, ao observarmos o desenrolar das aproximações entre as crianças, foi necessário verificar e descrever o que provocou essa aproximação, de qual maneira foi estabelecida e a consequência dela para o grupo. Ao revisar os setenta e dois eventos interativos mapeados, possibilitou a identificação, dentre outras, de três categorias: i) aproximação provocada por artefatos (brinquedo ou outro objeto); ii) aproximação provocada pelo toque e, iii) aproximação estruturada em forma de brincadeira. Todavia, a construção das categorias foi uma estratégia que utilizamos para identificar o que de fato emergia dos dados, o que seria analisado. Além disso, ao aproximarmos dos dados, dessa maneira, permitiu-nos ter uma visão mais ampla da dinâmica que ocorria no contexto do berçário e detectar uma história representativa a ser contada: o processo de constituição humana de Ícaro no espaço coletivo de cuidado e educação. Ícaro era o bebê mais robusto dentre as demais crianças, e suas aproximações exigiam cuidados por parte dos adultos. E, por meio da constituição de categorias, observamos e destacamos as relações estabelecidas entre Ícaro e uma das crianças da turma, Giulia, que se apresentaram como um exemplo revelador das múltiplas possibilidades relacionais, trazendo à tona elementos pouco observáveis no cotidiano da escola. Assim, a análise dos dados nos revelou um ambiente rico de oportunidades para o desenvolvimento dos bebês e de suas professoras. Além disso, captamos uma história de aproximação entre dois bebês, Ícaro e Giulia, que se configurou como representativa das vivências e relações sociais constituídas nesse ambiente coletivo. Evidenciou-se, ainda, o processo de formação humana de um dos bebês que compôs a turma pesquisada, como um exemplo do desenvolvimento propiciado no espaço coletivo de educação e cuidados. Os resultados obtidos apontam para: i) a potencialidade do processo de organização dos tempos, espaços e materiais do ambiente do berçário; ii) a riqueza e variedade da materialidade; iii) a diversidade de atividades elencadas na rotina, elementos de notável importância na promoção das relações dos bebês e na ampliação do universo cultural dos pequenos; iv) a preciosidade da relação com os adultos; v) a fugacidade dos momentos de transformação; vi) o desenrolar da dinâmica interativa das crianças, ou seja, as formas utilizadas pelos bebês para aproximar do outro (bebê e/ou adulto) e realizar determinada ação juntos e, vii) a força atrativa dos artefatos. Constatou-se, ainda, a dinâmica da unidade {pessoa | meio sociocultural}, constituída em um jogo dialético no qual à medida que os bebês se desenvolviam, o ambiente coletivo era alterado, alterando-se também a forma de participação dos adultos e vice-versa, ou seja, as transformações ocorreram de forma recíproca. Este estudo apresentou também implicações para a prática pedagógica - mostrando a potencialidade de um ambiente especialmente construído para a educação e o cuidado coletivo dos bebês -; para a formação dos profissionais que atuam no contexto do berçário - apresentando a riqueza das relações adultos/bebês -; e para as políticas públicas, no sentido de

contribuir para uma reflexão sobre a importância da oferta da Educação Infantil para as crianças e suas famílias e da qualidade no atendimento aos bebês em instituições educativas.

Palavras-chave: Bebês. Vivência (*pereživánie*); Relações Sociais

ESPAÇOS, MATERIAIS E AMBIENTES QUE ACOLHEM A NATUREZA LÚDICA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Karine Rodrigues Ramos
Doutoranda do Programa de Psicologia da Educação da PUC/SP
karine32ramos@gmail.com

Elemar de Mello
Pós graduando em Designer para movelaria SENAC/SP
e21mello@hotmail.com

Esta pesquisa se insere no campo da Psicologia da Educação e da formação de professores e tem por objeto central o ambiente, os materiais, os móveis e os espaços das escolas infantis particulares e públicas de São Paulo. Objetiva revelar e problematizar a concepção e intenções da organização e escolhas de materiais e mobiliários dos professores e gestores. Partimos do pressuposto de que tais espaços carregam e revelam concepções de infância e criança dos educadores e gestores, concepções estas construídas historicamente e que contribuem para a manutenção e configuração dos espaços e ambientes reais da Escola infantil. Inspirados em (Oliveira, 2012, p.78) acreditamos que ao observar as necessidades postas à Educação Infantil hoje, é possível perceber que a constituição de um ambiente não diz respeito apenas a seu aspecto espacial. Na verdade, um ambiente implica a maior ou menor integração de vários aspectos ou dimensões, que sempre e necessariamente estarão em interação: dimensão interacional, dimensão física e dimensão funcional. Utilizaremos como bases teóricas o conceito de espaço de Loris Malaguzzi e o conceito de designer de Nuno Lacerda ressignificando-o na tentativa de elucidar o espaço que acolhe a natureza lúdica das crianças. No que se refere as bases metodológicas, privilegiamos a análise de imagens, depoimentos de professores e gestores, ou seja, a história oral e estudos de casos. A pesquisa também recolhe indicações sobre espaços, materiais e mobiliário de 02 documentos oficiais o Plano Nacional de educação e a meta 01 (1.2). Manter e aprofundar o programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que ressalta a importância da qualidade e adequação de espaços, materiais, objetos e brinquedos. Utilizaremos também as indicações sobre espaço e aprendizagem apresentadas em dois livros que trazem a experiência da abordagem Reggio Emília no livro “ Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes de aprendizagem” e o livro “Loris Malaguzzi e as escolas de Reggio Emília” analisados em interface com depoimentos de professores e gestores e com pesquisas e teorias da área da infância e do designer. A pesquisa oferece um panorama das escolas que iniciaram modificações com uma coleção fotográfica do antes e depois construída para uma análise reflexiva em consonância com a concepção de infância que as Diretrizes trazem para pensarmos a Educação Infantil. Investigaremos as mudanças, as escolhas, as inovações e a contribuição do encontro entre a Escola e suas necessidades de transformação do espaço infantil atual e o designer de moveis como uma possibilidade de criação e invenção de um mobiliário que atenda às necessidades das crianças, para isto fundamos em 2017 o Grupo de estudos: “Criando ambientes de aprendizagem” um grupo de professores e designers que se reuni mensalmente para dialogar e estudar o livro “Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil de Giulio Ceppi e Michele Zini ” que desejam refletir sobre o mobiliário, a arquitetura e a qualidade dos espaços oferecidos para as crianças em escolas, creches e demais espaços educativos. Inspirados na abordagem Reggiana perseguimos algumas definições de Loris Malaguzzi bem como a definição dos espaços como o terceiro educador, tão rara a Malaguzzi, fornece uma boa noção dos níveis de percepção que já haviam sido alcançados. Da mesma maneira, o

impacto das declarações de Malaguzzi acerca dos direitos da criança a um ambiente de qualidade também são fortes para pensarmos o espaço que estamos oferecendo para as nossas crianças. O direito a um ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada: um direito de todos, educadores e adultos em geral, e que só poderia se expressar por meio de um processo permanente de pesquisa e diálogo. Uma pesquisa baseada na observação atenta e acurada do uso que crianças e adultos fazem dos espaços e da mobília e, por outro, diligente em relação a tudo que estivesse sendo trazido à luz dos estudos referentes à forma pela qual os espaços e a arquitetura em geral são percebidos” (RINALDI, 2012, p.146). Com objetivo de aprofundar conhecimento sobre a abordagem de Reggio Emilia nos aproximamos da importância do mobiliário como um elemento fundamental na organização dos espaços. A pergunta que guia o trabalho do grupo de estudos é: Como criar ambientes/espaços de aprendizagem que valorizem a infância, a criança e o brincar levando em conta as diretrizes? Um espaço que respeite a infância e sua natureza lúdica, um espaço que ofereça diferentes possibilidades e suportes para o brincar e suas linguagens, afastando as crianças de um espaço estéril idealizado a partir do formato adultocêntrico. Um espaço passivo, onde a criança depende do adulto para tudo. Desejamos levantar possibilidades, materiais e mobiliário que descentralize a ação e dependência do adulto, um espaço que possa auto sugerir as crianças com verdadeiros laboratórios para o brincar. Para isso, metodologicamente, tem se partido da produção de evidências observáveis para fazer refletir sobre os espaços, mobiliários e materiais oferecidos nas escolas e creches. Para responder a essa pergunta, as ações desdobram-se em atividades com periodicidades distintas, envolvendo públicos diferentes e realizando micro intervenções (com as professoras especificamente, em suas salas de aula) e macro intervenções (com a gestão da escola, em questões institucionais e planejamento/investimentos de transformação de espaços existentes). Essas escolas estão interessadas em transformar seus espaços para valorizar o brincar, a infância e respeitar a natureza lúdica das crianças. Interesse este que traduz as escolhas dos materiais, da disposição do mobiliário, da escolha jogos e objetos que compõem os contextos criados intencionalmente para as crianças no interior das escolas infantis. Com apoio do Ateliê Quero-Quero uma marcenaria inventiva que acolhe o desejo de oferecer um mobiliário diferente do que temos no mercado brasileiro nasce uma coleção totalmente voltada para as crianças e suas infâncias inspirada nos ensinamentos dos educadores Maria Montessori, Waldorf, Loris Malaguzzi, Emi Pikler, Bruno Munari, Giulio Ceppi e Giani Rodari. É a partir deste desejo e necessidade que nos encontramos com a marcenaria e todo o potencial inventivo de combinar marcenaria, pedagogia e novas formas de ver e estar com as crianças, em espaços/ambientes que respeitem seus tamanhos, curiosidade e necessidades lúdicas. Nossos resultados estão na formação de professores e na transformação dos espaços oferecidos na Escola bem como nas documentações produzidas pelas professoras como registro do uso dos materiais e dos mobiliários no cotidiano das crianças na Escola.

Palavras-chave: Espaço; Marcenaria; Infância

PROJETO ALEGRIAS DE QUINTAL: BRINCAR, PENSAR E CRIAR

Sandra Francisca de Oliveira Silva
EMEI Jardim Monte Belo
sandracoordenadorapedagogica@gmail.com

Doralice Aparecida de Andrade
EMEI Jardim Monte Belo
doralice201105@gmail.com

Silvia Cavalheiro dos Santos Melo
EMEI Jardim Monte Belo
ssilviac@hotmail.com

Resumo: Introdução: O projeto Alegrias de Quintal faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal da Prefeitura de São Paulo Jardim Monte Belo, desde o ano de 2011. Foi sendo constituído com a participação das profissionais de educação da unidade, crianças e comunidade, junto à gestão participativa e democrática. Os estudos que embasam o Projeto Alegrias de Quintal estão apoiados na perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica (Bock 2011, Vigotski 1996), que parte da concepção de que a constituição humana é uma construção social e histórica. Também nos apoiamos nos estudos críticos da Sociologia da Infância (Rosemberg 1976, Qvortrup 2010, Corsaro 2011) que reconhece a infância como uma construção social e a criança como ator social e sujeitos de direitos. Reconhecemos a infância como um tempo da vida humana, sendo esse tempo constituído historicamente e socialmente, a criança como uma construção social, com direitos a participação social, que constroem cultura e modifica a ordem social. Através dos estudos teóricos e planejamentos coletivos desde o ano de 2011, fomos repensando a forma de conduzir o período intermediário da escola, que nesse ano houve na rede Municipal uma reorganização dos horários, em que as crianças passariam a ficar em um período de seis horas e não mais quatro horas. Queríamos com essa reorganização pensar propostas diversas de arte, movimento, leitura, jogos, escrita, brincadeira, alimentação, montagem, materiais não estruturados, fossem oferecidas as crianças e que as crianças pudessem fazer livre escolha, direcionando seu próprio tempo. Começamos então a nos atentar para questões dos tempos e espaços, sendo necessário repensar a “linha do tempo” tão usada no cotidiano da Educação Infantil, que trazia tantas amarras de controle para as crianças e também nós profissionais de educação. Assim fomos constituindo espaços em que as crianças pudessem atuar ativamente, como: Ateliê de Artes; pé de livro (espaço de leitura); espaço de montagem e arquitetura (materiais não estruturados), mesa de jogos, sala multissensorial; refeitório; parque do túnel; parque dos Ipês; espaço brincante; mesa do desenho e quadra. Nesses espaços planejamos ações para e com as crianças em que elas direcionam o tempo, o espaço, os parceiros e os materiais, tomando contato com propostas simultâneas de livre escola e de qualidade.

Objetivos: Nosso principal objetivo era romper os processos de contenção dos corpos infantis, em processos de rotinas fixas e autocêntricas, para tanto, no quintal, procuramos deixar o tempo fluir, a criança faz livre escolha, o tempo é o da atividade criadora, da fruição de vontades e de criação. O parque é lugar de movimento, mas também de arte, de matemática, de construções; O ateliê é lugar de arte, mas também de montagens, de relações afetivas, de conversa; o pátio é lugar de tudo- de jogar, de brincar, de descansar, de ler, de construir, de movimenta – se, de falar e ser ouvido.

Assim podemos dizer que os espaços são constituídos através das escolhas, das relações, das ensinagens e aprendizagens que as crianças constituem, sendo um espaço de construção e de humanização das relações.

Metodologia: A prática cotidiana do Projeto Alegrias de Quintal acontece diariamente (período manhã 10H00 às 12H00 e período da tarde das 13H20 às 14H45), em que crianças escolhem o local e o tempo, que irão brincar, estabelecer relações, criar cultura, ensinar e aprender. Planejados semanalmente espaços e ações, como: Ateliê de Artes; pé de livro (espaço de leitura); espaço de montagem e arquitetura (materiais não estruturados), mesa de jogos, sala multissensorial; refeitório; parque do túnel; parque dos Ipês; espaço brincante; mesa do desenho e quadra. As propostas tem duração de quinze dias e semanalmente realizamos reuniões de planejamento e compartilhamento da docência. Assim cotidianamente ouvimos as crianças e encorajando - as participar e se tornarem o centro das relações, ensinagens e aprendizagens. Através da docência compartilhada, vamos transformando as nossas práticas e repensando ações planejadas a partir das relações e vivências que estabelecemos com as crianças e com os espaços em constituição. Rompendo com o conceito em que apenas nós adultas tomamos decisões sobre a ordem da escola e das propostas.

Resultado e discussões: No decorrer do ano de 2018, o projeto já tinha uma organização em que as crianças brincavam, ensinavam, aprendiam, construíam relações, construíam culturas, para tanto, a nosso problema teórico começa a voltar – se para visibilidade dos processos vivenciados no cotidiano do Projeto Alegrias de Quintal. A nossa principal pergunta era: “Como podemos tornar visível todas essas experiências vivenciadas pelas crianças e por nós profissionais?” “Como faremos para tornar visíveis as experiências individuais e coletivas das crianças?”. Fomos recorrendo e buscando o “estado da arte” sobre documentação pedagógica e formas de refletir sobre as possibilidades de documentar. Tínhamos a necessidade de considerar possibilidades de olhar para as ações pedagógicas, as relações entre pares e a produção de cultura das crianças. Tudo isso tinha que ser realizado dentro da ação imediata com as crianças, assim fomos pensando formas criativas e inovadoras para criar este tempo, contando principalmente a participação das crianças para fotografar e relatar vivência. Para tanto, consideramos que quando as crianças tem a oportunidade de brincar, pensar e criar, as rotinas escolares são alteradas e é fruto de muitas discussões e novas formas de organização.

Conclusões: O resultado é delicioso, fervilhamento e incrível, as crianças circulando livremente pela escola, atividades significativas ocorrendo simultaneamente e educadoras motivadas a propor coisas interessantes e desafiadoras as crianças. Assim através da docência compartilhada, dos estudos teóricos, e na relação concreta com as crianças, vamos treinando os olhares e nos tornando perspicazes na magia de entrar e aprender a observar as vivência e ações das crianças. Aproveitamos a tecnologia dos smartphones para usar recursos como a câmera fotográfica, filmadora e gravadores de vozes para captar os momentos formidáveis. Essas vozes, vídeos e fotografias eram e são trazidas para as reuniões formativas, sendo apreciadas e discutidas por todas nós educadoras, dando margem para importantes construções de documentação pedagógica como a produção do texto “Reflexões sobre o currículo- EMEI Jardim Monte Belo (2018) e o vídeo Currículo – EMEI Jardim Monte Belo (2018)⁶. Assim o projeto Alegrias de Quintal vem nos auxiliando a respeitar a criança como produtora de cultura e que modifica as nossas praticas e o cotidiano.

Palavras-chave: Infância e Criança; Participação; Criação

⁶Video disponível <https://www.youtube.com/watch?v=dH-ZSEdKBlc>

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, A. M. B. **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, Fev 2004, no.1, p.0-0. ISSN1870-350X. Disponível http://www.psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.html> Acessado em: 28 de set. 2014.

_____. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26 – 43, abr. 2004b.

_____, GONÇALVES, M. G. M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** • Volume 11, Nº 1 Janeiro/Junho 2007, pg.63-76.

_____. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, O. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

_____, GONÇALVES, M. da G. M., FURTADO, O. (orgs.). **A Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CABRAL K. S., OLIVEIRA, S. F. **Projeto Alegrias de quintal – Autonomia, Alegria e Conhecimento**. Prêmio Paulo Freire 2016, São Paulo.

CHARLOT, B. **Mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. Rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W, A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G. F. **Sociologia da infância**. Campinas/SP, Autores Associados, 2011.

KORCZAK, J.. **Como amar uma criança**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. KUHLMANN JR. M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121 – 1136, out./dez, 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan – abr. 2011.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Brasil, vol. 20, núm. 41, janeiro-abril, 2014, pp. 23-42

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed.

_____. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. (ORG.) **Bambini**: a abordagem italiana à educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSEMBERG, F. Análise, observações e anotações, 2014 (não publicado).

_____. Educação para quem? A criança, o adulto e a psicologia. **Ciência e Cultura**, Campinas, n. 28, v. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006)

_____. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Temas em destaque – Estudos sociais sobre a infância e direitos da criança, **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 689-691, set/dez 2010

_____, MARIANO, C. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesquisa**. Dez 2010, vol.40, nº.141, p.693-728. ISSN 0100-1574.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica**. Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana, 2015

_____. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo, SME/DOT, 2015.

SILVA, M. L. **Discurso de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, Lev. **Seminovitch. Formação social da mente**. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.103-117.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1927), 1996.

_____. **Obras escogidas** (v. 4). Madrid: Visor, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. **A formação social da mente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INFÂNCIAS NO CAMPO, PERCEPÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E SUAS MANIFESTAÇÕES: REFLEXÕES INICIAIS DE UMA PRÁXIS

Natalia Agnes de Araujo Almeida⁷
Semed - São Pedro da Aldeia
nataliaagnes1501@yahoo.com.br

Resumo: Considerando que a violência não é exclusiva das metrópoles, volta-se o olhar aqui para as violências processadas e constituídas no meio rural; a partir das percepções de dois grupos de crianças da pré-escola de uma unidade pública localizada em uma área rural do Estado do Rio de Janeiro. Este trabalho encontra-se em andamento e sintetizou as percepções produzidas pelo olhar e análise das crianças que emitiram suas sensações e compreensões sobre as manifestações da violência no meio em que vivem e nas instituições em que frequentam. Através de diálogos, mediações e interações entre crianças e crianças e crianças e professora, foram constituindo-se reflexões através da oralidade infantil objetivando entender quais eram as vivências e os significados que as manifestações e os impactos da violência vêm imprimindo sobre as vidas destas crianças, suas histórias e na construção das suas identidades.

Introdução: A realidade do bairro hoje tem apresentado elementos muito diferentes da concepção camponesa que pode-se possuir; com elementos muitos mais conturbados que aqueles que podem habitar o imaginário social. Junto com a pobreza e exclusão, há demandas sociais como a marginalização destas populações, o tráfico de drogas e a desestrutura familiar. Assim é possível observar a presença da violência, tanto em vias endógenas quanto exógenas, ao mesmo tempo em que as chamadas "microviolências" (DEBARBIEUX 2010) manifestam-se através de: Conflitos entre as crianças, entre as crianças e seus familiares; entre família e profissionais da educação; entre os próprios membros da comunidade por questões religiosas, sociais e culturais. As vozes das crianças enquanto centralidade da existência da escola surgem como balizadores para se pensar também os percursos pedagógicos e o planejamento da ação docente, que neste contexto tem a violência como um elemento do cotidiano. Logo, ao realizar os momentos de escuta com estas turmas se está a pensar como o dual segurança x violência tem impactado a vida de uma comunidade escolar, principalmente das crianças. Para Assis e Marriel: *"A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis (...)"* (ASSIS e MARRIEL, 2010, 42 p.)

Através das confluências que resultam nas manifestações da violência, entende-se que neste espaço, outrora era entendido como um espaço calmo, seguro e bucólico, agora vem sofrendo com os impactos da violência, que subjetiva ou produzida pela dinâmica social do próprio bairro afeta a vida principalmente das crianças; das perspectiva de vida, e da relação da escola desenvolvida com a sua função social.

Metodologia: Estabeleceram-se diálogos, afim de "ouvir" o que as crianças tinham a contar sobre como percebiam a violência em seus contextos. Usou-se um diário de campo para anotações das oralidades produzidas através da observação de imagens de: Armas, abordagens policiais, charges sobre conflitos etc. Imagens subjetivas foram incorporadas a seleção para analisar se as crianças realizariam relações entre situações corriqueiras e a violência. Estas

⁷ Especialista em Violência na Escola pela Fiocruz/RJ (2017) e Licenciada em Pedagogia (2012). Atualmente integra a equipe de Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação de São Pedro da Aldeia atuando na formação de professores. É professora efetiva do respectivo município atuando em uma escola do campo.

imagens mostravam famílias sorrindo, imagens de eletrônicos, crianças jogando bola ou pessoas conversando.

Resultados e discussão. Para entender a violência como o produto da interação, afirmado acima por ASSIS e MARRIEL (2010), tem se materializado na vida das crianças participantes, durante a rodinha foram realizados momentos de diálogo e explanação sobre suas vivências. Através da pergunta "Vocês sabem o que é violência" na data de 14/09/2017, quase que unânime, as crianças responderam que não sabiam o que era "violência". Aqui destaco três falas, do diálogo inicial junto a turma de Pré II:

Professora: - O que aparece no jornal da televisão? Ou naquele jornal que o papai ou a vovó folheiam em casa?

*J*⁸ - Aparece tiro e polícia. (Fazendo o sinal da arma com a mão)*

D- Quando eu vou em São Pedro vejo um "bucado" de arma com as "polícia".*

A- Aparecem armas para atirar em pessoas e ladrões.*

Na turma do Pré II, após a resposta de não saberem o que é violência perguntou-se sobre o contato com o "jornal", algumas crianças responderam que não conheciam tal meio de comunicação. Entretanto duas alunas ressaltaram:

N- Meu avô tem jornal na casa dele... mas, é longe daqui. Minha mãe não compra, porque não tem no mercado*

K- Lá em casa tem uma foto no jornal, com meu pai, mãe e eu. O moço lá no Polo Rural⁹ tirou foto da gente.*

Com ambas as turmas a professora proferiu a seguinte fala: "-Violência é tudo que nos faz sentir dor. E a dor pode ser no corpo ou no coração". Complementando a afirmação, a professora começou a fazer perguntas que levassem as crianças a refletirem sobre como a violência pode ser manifestada, tanto no "corpo" quanto no "coração". Após esta intervenção uma criança não apenas reproduziu, mas refletiu sobre a fala da professora e percebeu que e relacionou fatos de sua vida com a reflexão sobre violência:

M Pré I: "-Tia, minha mãe abandona a gente. Ela não faz comida, não compra nada pras filha. Não faz nada pra gente."*

Logo em seguida a menina continuou a sua fala, agora expondo provavelmente o que falaram a ela com relação a frequentar a casa da mãe (uma vez que a menina é criada por parentes consanguíneos):

M Pré I: "- Minha mãe mora lá na Praia do Sol. Lá em Cabo Frio. Lá tem jacaré, crocodilo, golfinho, galinha, porco etc."*

Kramer afirma que as crianças "são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes" (S/P., 1999). Deste modo M* entendeu e diferenciou os tipos de violências que podem existir. Ao falar sobre a possível ausência da mãe, a menina se referia a "dor no coração, que a violência pode gerar".

Tais falas evidenciam o que outrora já foi dito neste relato: A área rural investigada vem sofrendo transformações; transformações estas, que estão mudando a realidade de uma zona bucólica para um local agora com presença e intervenção policial, ora armada ora física. Analisando e fazendo reflexões sobre as falas das crianças que vem expondo uma crescente e intensa mudança no cotidiano do bairro cada vez mais deve-se "entender a escola em seus jogos complexos de reprodução e transformação, de liberdade e sujeição, com espaços e interstícios de autonomia" (SCHILLING e ANGELUCCI, 2016, 700p.). Ou seja, a violência que outrora era mais velada ou subjetivada na relação escola e comunidade, agora vem se evidenciando de forma mais clara e agressiva. Deste modo, a violência que se prolifera no bairro já chegou até à escola e ainda pode estar mascarada nos relacionamentos entre os

⁸ Os nomes das crianças foram suprimidos.

⁹ Evento que acontece na zona rural da cidade com show, rodeios e outros eventos.

sujeitos e nas interações sociais. Seja endógena ou exógena (SCHILLING e ANGELUCCI, 2016) a violência reflete-se na escola e no seu cotidiano de forma intensa produzindo resultados que impactam subjetivamente as vidas e a construção de histórias de vida. Logo, a escola como espaço de reflexão e produção de conhecimento e autoconhecimento deve propor um trabalho pedagógico que ajude estas crianças a superarem os impactos da violência em suas vidas. Para que se tornem construtores das suas próprias histórias de superação e empreendedores cidadãos que buscam a garantia de direitos na tessitura de suas vidas sociais.

Palavras-chave: Manifestações da Violência; Pré-Escola; Educação do Campo

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta: *Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola*, in: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** . Editora: FIOCRUZ. Ano: 2010. 260 p.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas** 81 p. Brasília. Ano: 2007. Acessado em 21. set. 2017 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC/ SEB. Ano: 2010. 36 p. Acessado em 27. set. 2017. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

DEBARBIEUX, Eric . "*Violência nas escolas*": *Divergências sobre palavras e um desafio político*, in: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Ano: 2002. Brasília: Unesco. 268 p. Acessado em: 09 set 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Revista: Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. V. 18, nº 02, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1127>> Acessado em: 27 set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 116, p. 41-59, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista: Textos do Brasil. Brasília - Ministério das Relações Exteriores. Ano: 1999 S/P. Acessado em 28 Set 2017. Disponível: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>

RISTUM, Marilena. *Violência na Escola, da Escola e contra a Escola*, in: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** . Editora: FIOCRUZ. Ano: 2010. 260 p.

ROYER, Égide. *Violência escolar e as políticas de formação de professores*, in: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas Escolas e Políticas**

Públicas. Ano: 2002. Brasília: Unesco. 268 p. Acessado em: 20 ago 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança*, in: Vânia Carvalho de Araújo (Org.), **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória. *EDUFES*. Ano: 2015, 186p.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 694-715, Sept. 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300694&lng=en&nrm=iso. access on 27 Set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143675>.

O JOGO AGONÍSTICO EM UMA ESCOLA NA MARÉ - BATALHAS DE RIMA - ENTRE RIDICULARIZAR E SE AUTOAFIRMAR

Adelaide Rezende de Souza
Instituto de Psicologia - UFRJ
adelaidebrinquead@gmail.com

Resumo: Escola pública, lugar onde raças, etnias, diferentes classes sociais, capacidades cognitivas, distintas faixas etárias e gêneros têm a possibilidade de uma convivência repleta de ajustes, que são atravessados por conflitos e convergências. Esse atravessamento aparecerá a partir de uma lógica normativa, mas também a partir de uma outra lógica, que chamaremos de lógica “não institucional”, no sentido que a socialidade poderá emergir com diferentes formatos.

Dayrell (2007) destaca que a sociabilidade ocorre no interior das instituições, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição subjetiva nos determinismos estruturais. A respeito das relações intrageracionais na escola, crianças e jovens costumam eleger códigos de comunicação pelos quais criam uma identidade própria.

Existe uma linha de pensamento que ratifica que nos espaços escolares há a existência cotidiana de uma produção “marginal”, que ocorre paralela a produção instituída e reconhecida como oficial. Nesse sentido, Veiga-Neto (2008) propõe investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo em diferentes dispositivos que, ao mesmo tempo que transformam os sujeitos, as tomam para si, transformam a sociedade.

Foi na busca de compreender o que se passa nos espaços intersticiais escolares que encontramos “as batalhas de rima” de um grupo de crianças de 8 e 9 anos de idade, moradoras de duas comunidades do complexo de favelas da Maré.

Nos meses de setembro de 2018 a maio de 2019, através de visitas a uma turma de terceiro ano do ensino fundamental público realizamos uma pesquisa etnográfica, através do acompanhamento da rotina escolar que iniciava às 8 horas e terminava às 15 horas. Inclusive, em algumas ocasiões, estendia-se a uma caminhada com as mães das crianças até sua moradia. Entre as aulas regulares, refeições e as atividades extras, o acompanhamento ocorria durante as atividades formais e nos interstícios, quando as crianças tinham liberdade de movimento e criação.

A escola estava situada próximo a um valão (um esgoto a céu aberto) que separa as duas comunidades, se constituindo em uma divisa que contribui para a segregação e controle da circulação dos moradores), entre a comunidade Nova Holanda, com a presença do Comando Vermelho e a comunidade da Baixa do Sapateiro, com a presença do Terceiro Comando. Além disso, havia as incursões policiais que realizavam operações armadas de combate ao crime.

Marcadas pelo desafio de trocas agonísticas, onde uma criança procurava se impor a outra, tentando anular sua possibilidade de resposta, encontramos as “Batalhas de Rima”. Momentos em que “[...] o ataque não visa encerrar o embate, mas provocar a resposta” (OLIVEIRA, p. 331, 2007). Esses momentos representavam situações de competição em que de forma indireta, conflitos eram vivenciados, nos quais a intenção não era eliminar o adversário, apesar das ofensas, que deveriam ser levadas na esportiva. Como pode ser percebido na pequena disputa abaixo, realizada entre um menino e uma menina da turma:

Y- inicia: “Agora eu mando papo se liga na tua resposta, eu já te falei cala boca e se onça, agora eu vou mandar cala boca e se liga, a tua cara parece lombriga”

I - responde: “quem fala é Izabele, minha rima não pára, isso aqui é sempre a marra de bola na sua cara, a rima que faço são todas com raciocínio, não vai ser soco normal, vai ser soco de alumínio”.

Houve um pequeno intervalo de um dia e I tentou reiniciar com uma rima, mas se atrapalhou e Y começou:

Y- inicia: “Agora eu mando um papo, se liga, agora eu falo: tua cara parece pano de prato.

I - responde: “Você é pequeno e sem movimento, não ganharia de mim, nem rezando para Alá.

O desafio transcrito acima, nos permite identificar que durante as batalhas há uma troca de palavras pela qual as duas crianças oponentes se degladiam entre si, procurando se afirmar perante a outra. Green (2013) destaca que nem sempre as brincadeiras estão relacionadas a habilidades sociais harmônicas. No contexto das “batalhas de rima”, por exemplo, podemos dizer que: “[...] Aqui, o brincar requer a submissão e a onipotência do parceiro baseado no jogo de conluio de narcisismos e no desejo real de fazer mal, de humilhar e destruir o outro”. (GREEN, 2013, P. 31). Ele afirma que nessas formas de brincar não há um intercâmbio, mas a vontade de dominar; é uma forma de impor a própria vontade e submeter o outro.

Entretanto, conforme os estudos de Oliveira (2007), apontamos haver um intercâmbio nesse tipo de jogo, pois: “[...] trata-se de uma troca que aparece estruturada em torno de um conflito ou, ainda, trata-se de um conflito que tem na troca seu eixo central”. (OLIVEIRA, p. 329, 2007). Por outro lado, nos parece que os resultados das batalhas, interferiam na hierarquia do grupo. O lugar da criança era influenciado por sua melhor ou pior habilidade em responder na rima e no ritmo do adversário.

Além disso, as batalhas indicam uma interessante experiência de criação, pois além da capacidade da criança de lidar com o imprevisto, ressalta o desafio de conseguir expressar suas ideias encadeando o ritmo obrigatório desses jogos. Segundo Teperman (2013), cada verso corresponde a um compasso, geralmente de quatro tempos, onde a rima cai no último tempo do compasso. Nesse sentido o autor destaca que “[...] esse jeito de organizar as rimas lembra um formato muito recorrente em várias partes do mundo e que no Brasil é conhecido vulgarmente como “quadrinha”. (TEPERMAN, 2013, p. 131).

Huizinga (2008) ressalta que, em vários povos ancestrais, a competição pela honra era travada por batalhas de palavras, nas quais a principal exigência de uma vida nobre era a obrigação de preservar a integridade da honra, através do ardente desejo de destruir e degradar o outro através de insultos.

Enfatizamos também que, apesar de haver muitas frases decoradas, sem rimas e recorrentes, é inegável que existe uma enorme dimensão do imprevisto ligado diretamente a criatividade do grupo.

Ademais, as diferentes produções das crianças na escola, são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios. Apontamos que esse grupo infantil pertence a uma comunidade que vive entre as batalhas de duas facções do varejo do tráfico de drogas, os varejistas costumam ficar fortemente armados, protagonizando desafios diários de “um jogo de vida e de morte”, através do qual produzem códigos, regras e rituais que interferem no cotidiano de todos os moradores, inclusive das crianças.

Escolas inseridas em locais como a Maré, onde as crianças são moradores da mesma comunidade, recebem influência cultural semelhante e muitas são parentes próximo. A escola passa a ser um lugar estratégico na construção de conceitos cognitivos básicos, fundamentado na solidariedade social, por converter-se em um laboratório privilegiado de investigação do efeito vizinhança. (PAIVA e BURGOS 2009).

Por último, vale destacar o imenso valor na apuração das produções lúdicas das crianças moradoras desses locais, contrapondo a hegemonia epistemológica construída somente com base em realidades relativas aos países do norte, que dessa forma, pelo desconhecimento,

negam a realidade como a apresentada aqui. Esse aspecto faz-se importante pois, traz consequências concretas para a visão de infância, refutando a ideia de uma única verdade.

Palavras-chave: Rima; Infância; Escola

REFERÊNCIAS

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GREEN, André. *Brincar e Reflexão na obra de Donald Winnicott*: conferência memorial de Donald Winnicott. São Paulo: Zagodoni, 2013.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, A de P. Quando se canta o conflito: contribuições para a análise de desafios cantados. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2007, V . 50 No 1

PAIVA, A. R. e BURGOS, M. B. (Orgs). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: ed. Puc-Rio, 2009

TEPERMAN, Ricardo Indig. Improviso decorado. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n.56, p. 127-150, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p127-150>

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, 2008. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Salvador-Ba, 2008. v. 3. p. 35-58.

A INFÂNCIA PELO OLHAR DAS EDUCADORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA A PARTIR DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE VIÇOSA – MG

Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim
PPGE-UFJF/LICEDH
tamialvimped@gmail.com

Naise Valéria Guimarães Neves
UFV/PPGE-UFJF/LICEDH
nneves@ufv.br

Sarah Menezes Rocha
UFV/LICEDH
sarah.menezes@ufv.br

Resumo: As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua” (LARROSA, 1998, p.67). Essa citação nos coloca diante de um grande desafio, pois nos leva a (re)pensar sobre nossos saberes em relação à criança e à infância principalmente no campo da formação de professores para a educação infantil. Larrosa (1998), ainda nos coloca em situação de desequilíbrio cognitivo quando afirma que “a infância é o outro”, é o que inquieta a segurança dos nossos saberes e questiona o poder de nossas práticas. Assim, motivadas por desvendar esse “enigma” e acreditando que para que as professoras da educação infantil sejam provocadas a esse (re)pensar, defendemos como necessário uma “escuta em relação às professoras” ao longo do processo de formação. Inferimos que para as professoras compreenderem a importância de ouvir as crianças e respeitar a singularidade de cada uma, elas precisam ter sensibilidade para isso e, portanto, precisam ser escutadas também em suas singularidades. Com base nessa hipótese, iniciamos um trabalho de formação continuada que se consolidou numa parceria entre o Grupo de Pesquisa “Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano” - LICEDH do PPGE/UFJF coordenado pela prof^a Dr. Núbia Aparecida Schaper Santos e a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa – MG.

Iniciamos os encontros de formação continuada, sob orientação da prof^a Núbia, junto a dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs da cidade de Viçosa com o projeto intitulado: “Com a voz as professoras! Reflexões sobre o fazer docente no trabalho com os bebês e as crianças pequenas na instituição de educação infantil”. Com base na hipótese inicial buscamos provocar nestas profissionais reflexões sobre a prática docente a partir de evocações que vão desde os conceitos e as memórias de infância dessas educadoras, até a possibilidade de reflexões, (re)construções e (re)descobertas de conceitos sobre as múltiplas infâncias e suas práticas uma vez que a infância ora é vista de forma singular, ora plural, e isso nos convida a pensar sobre as diversas expressões contempladas em tal campo (Abramowicz, 2011).

Com base nessas vivências nos CMEIs objetivamos provocar nas profissionais envolvidas sentimentos de empatia para com as crianças e proporcionar oportunidades de reconstrução da identidade docente. Arslan e Iavelberb (2006, p.6) pontuam que “não se pode ensinar aquilo que não se conhece”, e corroborando com este pensar, compreendemos que se quisermos proporcionar às crianças experiências nas diferentes dimensões de sua expressão, precisaremos sensibilizar os educadores por meio de atividades em que estes possam vivenciar as sensações e os sentimentos pelos quais as crianças poderão ser envolvidas.

Quando adentramos no campo das dimensões expressivas do corpo e no espaço que estas devem ocupar dentro dos tempos e espaços das escolas de educação infantil, faz-se necessário promover reflexões sobre como este tema é percebido pelos educadores. Refletir por meio da ação em um trabalho de formação continuada possibilita que os educadores possam compreender o que Larrosa (2002, p. 26) descreve ao dizer que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Considerando as discussões acerca dos espaços e práticas pedagógicas, ressaltamos as intervenções teóricas de Tiriba (2018) quanto ao que ela denomina de “emparedamento” das crianças nas IEs, bem como reflexões sobre “as formas de organização das rotinas, os modos de relação entre adultos e crianças”. Para ela precisamos apostar nas vivências das crianças com o mundo natural e possibilitar tempo e espaço para brincadeiras ao ar livre. As crianças precisam brincar com água, areia, terra, andar descalças, etc. Pensando a criança a luz de Skliar (2011) tomamos consciência de que as crianças são os “outros” “desconhecidos”, que temos a oportunidade de “conviver” e “conversar”. Com isso, uma formação continuada que convida professores a refletirem sobre seus saberes e suas práticas, nessa perspectiva, pode ser um bom caminho para que esse “conviver” e “conversar” com os bebês e as crianças pequenas os reaproximem no sentido de torná-las menos “desconhecidas” e para que possamos buscar o “desemparedamento” onde os sentimentos, as sensações e as experiências da criança sejam compreendidas como primordiais nas instituições de educação infantil e nos programas de formação de professores.

Para discutirmos sobre as diferentes expressões da infância no que se refere ao aprisionamento dos corpos que em muitos casos se configura no “emparedamento” das crianças, buscamos fundamentos em Foucault (2014), ao apresentar as escolas como instituições de sequestro, onde as mentes dos alunos são governadas e seus corpos docilizados, um verdadeiro aprisionamento em uma rede de disciplina e poder. Para ele, a disciplina está diretamente ligada a um bom adestramento, portanto, quando cerceamos sua autonomia e substituímos o brincar, estamos exercendo o poder disciplinar.

Nosso caminho metodológico parte da pesquisa-ação de David Tripp (2005), que propõe um ciclo de ações e investigações a partir de autorreflexões coletivas sobre a prática e sobre a teoria, de forma contínua, para que assim o meio no qual a pesquisa é realizada possa permitir as transformações necessárias ao objetivo. As atividades desta pesquisa estão em andamento e no período de julho de 2018 a abril 2019, os encontros entrelaçaram momentos de relaxamento, expressão artística e conversas temáticas e intencionais, assim como inúmeros momentos de trocas de experiências e (re)construção de novas possibilidades de ações junto ao dia a dia com as crianças. Ao longo dos encontros, as professoras, as auxiliares de sala, as diretoras e as supervisoras do CMEI Leda Bitencourt Bandeira e do CMEI Dr. Celito Sari tiveram oportunidade de vivências e experiências que foram significativas para (re)inventarem suas práticas e (re)construírem seus saberes. A partir do uso de recursos sonoros, possibilitamos em um dos encontros a reprodução de alguns áudios de sons que representam a infância, como o som de um choro e o som de um pátio escolar repleto de crianças. A partir disso, questionamos sobre as memórias de infâncias das educadoras e as memórias das ações docentes que os sons resgataram. Os relatos delas possibilitaram profundas reflexões sobre como a criança é sensível às ações que a envolve e como a maneira como são tratadas influencia na sua vida, pois por meio deste resgate foi possível estabelecer algumas relações entre situações vivenciadas na infância pelas educadoras e sentimentos e práticas que lhes circundam no presente como adultas e professoras. Um outro momento foi quando discutimos sobre as “expressões da infância” onde elas tiveram oportunidade de representarem seus saberes sobre essas expressões. Tivemos representações como dobraduras, desenhos e escrita ressaltando expressões como “descoberta”, “liberdade”, “expressão sem

pudores”, “brincadeira”, “respeito e cuidado”, “sentir”, “imaginação, criatividade, exploração, movimento, interação”, etc. Foi significativo perceber o quanto, para elas, esse universo infantil é desafiante e para algumas, desconhecido. Um fato marcante ao longo das falas foi o uso de termo como “sensibilidade” do adulto para com as crianças. Isso pode revelar uma disponibilidade das profissionais em perceber, de maneira diferenciada, as experiências de cada criança com suas particularidades. Diante disso, acreditamos que estamos proporcionando a essas profissionais, a possibilidade de compreensão sobre qual é o lugar da infância na vida humana, sua singularidade, sua pluralidade, sua temporalidade. Assim caminharemos junto, à intencionalidade de entendermos a criança em sua totalidade.

Palavras-chaves: Infância; Formação Docente; Expressões da Infância

A CRIANÇA COMO SUJEITO POLITICO: UM ESTUDO À INTRODUÇÃO AO ENSINO DE POLITICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessica Machado de Sena e Silva
UERJ
JHONDICLIIFE@yahoo.com

Resumo: Esse artigo vem apresentar a importância do ensino de política na Educação Infantil reunindo e analisando informações mostrando que as crianças têm concepções próprias para serem vistas pela sociedade adulta como sujeitos políticos.

O estudo parte do pressuposto lúdico de que as crianças não costumam “obedecer passivamente” aos que os adultos estabelecem para eles, e para elas apesar dos adultos acharem ter o controle predominante quase que em todo o tempo.

Esse pressuposto também diz que a criança tem seu lugar de decisão, de organização, de percepção de mundo e empatia da realidade. Tornando assim válida e de relevância a política como tema a ser debatido desde cedo em sala de aula.

O objetivo principal desse estudo é mostrar através de argumentos que as crianças podem desenvolver o conhecimento, ter entendimento, discernimento e capacidade de articulação e participação política, além de defender o ensino de política na Educação Infantil. A metodologia utilizada é a leitura e análise da compilação bibliográfica de artigos e obras que mostram a criança como sujeito político. Para reforçar a visão presente nesse artigo será tratado como plano de fundo a Guerra do Vietnã, onde crianças estavam presentes e tiveram que se organizar para manter sua sobrevivência desde alimentação, a esquemas de fuga e higiene. Recortes da Segunda Guerra Mundial com relatos de crianças conscientes da ocasião também serão mencionados. Fontes: Aleksievitch, As últimas testemunhas: crianças na Segunda Guerra Mundial, 2018.

Hamilton, O gosto da guerra, 2005.

A sustentação teórica tem como ponto de partida Jean-Jacques Rousseau por delegar à criança um lugar no mundo agregando valor a infância colocando-a no patamar de etapa fundamental na constituição humana. [Emilio ou Da Educação, 1979]

Citamos Saviani por contribuir com as formulações sobre uma educação emancipadora onde é colocada a democracia para refletir a relação de poder entre os dominantes e os dominados independentes de faixa etária, sendo possível questionar a função da escola e da educação. [Escola e Democracia, 1999]

Por fim discutiremos as ideias de Larrosa que evidencia a experiência e o sentido pessoal para as crianças, trazendo a perspectiva de que o adulto não possui o controle absoluto como se imagina. Larrosa coloca a criança como um ser criativo e dentre as suas possibilidades de autonomia. [Notas sobre a experiência e o saber da experiência, 2002]

A introdução desse artigo se inicia no século XVIII onde alguns pensamentos foram expostos por Jean-Jacques Rousseau mudando a forma como o ocidente percebia a infância. Rousseau em seu contexto decisivo atribuiu valores a infância e a colocou no patamar de etapa fundamental na constituição humana. A criança sai da posição daquele que não fala para a condição de igualdade. [Emilio ou Da Educação, 1979]

A partir dessas considerações se pode pensar em crianças como aliados na construção de um futuro otimista nas questões políticas dos países. Para isso a inclusão da política como saber em sala de aula na Educação Infantil seguiria a direção de que os pequenos são capazes de refletir e opinar a respeito do assunto. Defendendo essa capacidade Saviani propôs uma educação emancipadora com base na democracia, levando em consideração os diferentes aspectos da sociedade, da história e dos momentos políticos. [Escola e Democracia, 1999]

Juntando esse aspecto com o de Rousseau podemos facilmente entender que as crianças

devem estar inseridas nas mudanças sociais e ter acesso ao passado histórico e seus reais acontecimentos para compreender o presente onde tomará decisões.

Sem visibilidade crianças foram violentamente obrigadas a se posicionarem politicamente em uma época não muito distante. Na Segunda Guerra Mundial e na Guerra do Vietnã. Os autores José Hamilton Ribeiro e Svetlana Aleksievitch falam respectivamente em suas obras retratando cenários de caos onde as crianças tiveram que lutar arduamente pela sobrevivência. Muitas delas os pais morreram e ficaram órfãs no meio da barbárie instalada.

Essas crianças foram a prova de que a sociedade teve que enxergá-las como potenciais transformadores de suas nações. Nessa trágica ocasião de guerra chegamos ao que Larrosa diz sobre os adultos não terem o controle o tempo todo, no recorte em questão os responsáveis pelos pequenos foram lamentavelmente perdendo o comando do que estava ao seu redor. Com recortes como esses apresentados na sala de aula será possivelmente estimulado e desenvolvido o espírito crítico, a consciência política, e a vontade de participação na tomada de decisão no dia-a-dia.

Frente a isso, chega-se a moral em que o saber para ser eficaz, deve ser transmitido de forma clara, limpa e coerente através de gerações e de que todo o ser humano é um ser político independente de idade. Retomando para o pensamento de Rousseau a moral desse artigo se testifica quando o mesmo ressalta a importância da infância e a educação como reconstrução individual e social. O seu tamanho reconhecimento das potencialidades da criança e a valorização de suas especificidades a coloca desde a obra *Emilio* como ser de cunho intelectual.

Dos aspectos do plano de fundo da Segunda Guerra Mundial e da Guerra do Vietnã o espírito coletivo infantil foi uma das virtudes em destaque na análise dos textos a respeito dos relatos, o que colocava as crianças a um passo a frente ao que estava acontecendo ao seu redor. Svetlana diz em sua obra que as crianças conseguiram manterem-se humanas e mais cooperativas umas com as outras, apesar de ingênuas.

Lendo a obra e debruçando em situações individuais descritas, podemos compreender o termo ingênuo comumente associado à criança não para desmerecê-la e sim para frisar o fato de que eles e elas não sabiam de tudo o que estava acontecendo, tampouco entendendo. As crianças não entendiam o porquê dos alemães irem até os centros de acolhimento coletar o sangue deles por exemplo. O que eles sabiam é que estavam em uma guerra e que pessoas iriam ser mortas, seus pais e suas mães.

Anos depois a engenheira Valia Matiuchkova e sobrevivente descobriu que os médicos alemães consideravam que o sangue de crianças de até cinco anos contribuía na recuperação mais rápida dos feridos, que possuía um efeito rejuvenescedor.

Eles e elas sequer imaginavam o que havia por trás da guerra, o interesse econômico e de supremacia mundial, mas a forma com que essas crianças foram se organizando a fizeram gradativamente obter consciência da ocasião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O estudo trouxe argumentos que foram solidados através de referenciais teóricos e pesquisas a respeito da visão exposta fixando a ideia de que a política deve ser incluída nos saberes da educação escolar.

Para os próximos estudos podemos deixar as seguintes perguntas:

Quais os impactos causados com essa iniciativa de mudança?

Como fica o pensamento infantil após a descoberta da autonomia intelectual?

Palavras-chave: Política; Democracia; Educação

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *As últimas testemunhas: crianças na Segunda Guerra Mundial*. Companhia das Letras; Edição: 1ª (14 de setembro de 2018).

HAMILTON, José. *O gosto da guerra*. Objetiva, 2005

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira da Educação. No. 19. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. *Emilio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Rio de Janeiro: Autores Associados, 1999.

A ABUNDÂNCIA DO BRINCAR: A CIDADE COMO ESPAÇO DA CRIANÇA

Beatriz Cavalcante Rocha
UERJ

beatrizrocha.pedagoga@gmail.com

Resumo: A cidade não é das crianças, mas é ocupada por elas. Nas ruas, nos sinais, nas escolas, shoppings, outdoors, é criança para todo o lado. Um ambiente que nada tem de atrativo para a formação corporal, cidadã e intelectual torna-se atrativo pelo capital, uma vez que as crianças passam a ter visibilidade e consequentemente tornam-se alvo do marketing, da divulgação, de conquista. Temos aqui como objetivo, ressaltar a necessidade da cidade acolher as crianças, de forma que elas possam pertencer efetivamente a um local próprio e principalmente, se relacionar com um espaço que possibilite e valorize a brincadeira livre e sua relação com a natureza. A infância, sempre esteve inserida nos contextos de suas épocas, onde todos os fatores se juntam, fazem mudanças e afetam direta e principalmente a infância. Poucos percebem e interferem nisso apesar da infância conquistar cada vez mais espaço e direitos na sociedade, ainda sim as crianças podem ser invisíveis para diferentes pessoas e culturas. A atividade essencial da e para a criança, é o brincar. Com a brincadeira, a criança se expõe, cresce, aparece. Além de ser uma atividade e um espaço de fabulação, o brincar proporciona conhecimento e experiência, é um circunstancial que caracteriza e mantém a infância no adulto também. É uma possibilidade de estabelecer laços e conexões. Ao abordar a cidade, tomo como referência o espaço para a criança, não considerando um espaço único dentro dela, mas a cidade como um todo sendo um espaço de transformação. Segundo Faria(2005), os espaços destinados para o brincar devem permitir os mais diversos tipos de atividades, sejam elas de concentração, folia ou fantasia, além de permitir que essas atividades possam ser realizadas individualmente ou em grupos, tornando possível o acesso das crianças à outras informações e situações diferentes daquelas que já entram em contato em casa ou na escola. Relacionar a cultura infantil com a cultura urbana, buscando modificar o caráter excludente das cidades para com as crianças, tem sido pauta de diferentes cunhos políticos. Essa trajetória é resultado de como as crianças passam a ocupar diferentes lugares na sociedade e de como elas passam a serem vistas (ARIÈS (1981) em sua teoria, aborda esse tema como sentimentos da infância). Afinal, a cidade também é delas, e espera-se que o poder público organize a cidade para elas também. A efetivação de políticas públicas que de fato contribuam para a inserção das crianças e de suas famílias na cidade interfere na relação que esses indivíduos mantêm com o espaço. “[...] os espaços públicos são áreas fundamentais da cidade. Sem eles, as cidades seriam dominadas por terrenos construídos devido a sua ocupação e urbanização. Nessa lógica, considero as ruas da cidade essenciais para o uso público, uso para o lazer como espaços de convivência e de aprendizagens.” (CAVALCANTE, 2018). “Assim, pode-se considerar as ruas como espaços, como também as praças e bulevares, ou seja, qualquer espaço amplo, aberto e sem rituais.” (CAVALCANTE, 2018). “Os espaços públicos, por sua vez, são lugares por excelência em que os desconhecidos se concentram e onde irrompem as características da vida urbana, onde ela alcança sua expressão máxima e onde percebemos tudo o que a diferencia de outros tipos de existência coletiva” (BAUMAN, 2001). Ao pensar em lugar público e na criança o espaço que se pensa de imediato são as praças. Podemos considerá-las como o único lugar que foi pensado e projetado para atender às demandas e necessidades da infância atualmente. As praças públicas contêm, em sua maioria, brinquedos para as crianças como balanços, escorrega, quadra de jogos, mesas de jogos e etc. Não podemos deixar de enfatizar o efeito e poder que esses espaços possuem dentro do contexto de interação social com o meio, a cidade, o ambiente: A praça “é o lugar intencional do encontro, da permanência, dos

acontecimentos, de práticas sociais, de manifestações da vida urbana e comunitária e, conseqüentemente, de funções estruturantes e arquiteturas significativas” (DE ANGELIS, 2005). É o ponto de fuga dentre o sufocamento do olhar capitalista num lugar com espaços e tempos que permite às crianças abrirem mão dos seus históricos e bens, não se esquecendo da sua realidade, mas possibilitando um exercício de um “olhar vagabundo”, de experiências duradouras, de contato com o novo, para se expor e conhecer o seu íntimo e também o outro, o novo. As crianças tem direito sobre o espaço em que vivem mesmo que nunca sejam questionadas ou levadas em consideração para participar de uma tomada de decisão sobre ele. A brincadeira se limita muito nesse sentido também, pois os adultos, que tem um grande apreço por segurança e controle, limitam as crianças ao acesso de sua própria liberdade. Segundo Fernandes (2009), “As crianças, como cidadãs – no sentido de habitantes da cidade, também a vivem e a apreendem de uma forma diferente da de outras gerações”. Os tempos modernos não permitem que os adultos se preocupem ou pensem em promover para as crianças (afinal, estão todos muito adultos!) a mesma infância que eles tiveram, de brincar na rua, nos campos, nas praças. Uma infância de tempo. *Foi realizada uma pesquisa de observação, para o Trabalho de Conclusão de Curso no período de um mês, no Parque Estadual da Chacrinha. Localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, é uma Unidade de conservação ambiental que tem como objetivo preservar os ecossistemas naturais, e atualmente, passa por um projeto de reflorestamento priorizando a vegetação da Mata Atlântica. Ele é frequentado em sua maioria, por crianças, não só pela proximidade com escolas do entorno, mas pela sua estrutura física. Mesmo sendo uma unidade de conservação, existem locais para as crianças brincarem. O Parque é a única Unidade de Conservação do Rio de Janeiro que tem banheiros apropriados para elas. Entre as análises feitas, destaco primeiramente que o parque é um lugar muito familiar. Não é incomum vermos os pais chegando aqui, sempre radiantes e orgulhosos, dizendo que brincavam muito no parque quando criança, e queriam que os filhos tivessem a mesma oportunidade de crescer na natureza. Estamos falando de um bairro na zona sul, que é perto de praia, que não deixa de ser natureza, mas é um ponto de referência. Destaca-se também a relação das crianças com as famílias, interagindo em comunhão sem a hierarquia que estamos tão acostumados a ver, inclusive na própria dinâmica da cidade. Crianças de todas as idades ajudam a compor esse espaço, tem aquelas que estão ainda aprendendo a andar, outras que já correm, que sobem e descem com bolas, brinquedos e carrinhos de mercado – o que é mais agradável do que comprar folhas, galhos e flores?!-. Tem até as que ficam deitadas nos tapetes de tão bebês que são. Aqui elas são a prioridade, consultadas para tudo, participam ativa e deliberativamente do espaço. Assim, conclui-se que a natureza é convidativa e está presente numa cidade que é de todo mundo. As crianças que crescem nesse meio, se sentem mais felizes e se desenvolvem de uma maneira muito mais completa do que quem cresce em meio a tantas limitações. Brincar livre na natureza e se sentir parte do todo, é reconhecer-se.*

Palavras-chave: Criança, Cidade; Brincadeira Livre

UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DA ADOLESCÊNCIA FEMININA SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Karla Paixão

UERJ

karlapaixao87@gmail.com

Resumo: São diversas as justificativas que me fizeram ter interesse por uma pesquisa sobre gênero. Em primeiro lugar sou mulher e, em segundo lugar, mãe de uma adolescente. E algo que me chama a atenção é o aumento dos casos de feminicídio no Brasil e a diferença na forma de criação de meninas e meninos. Esse meu interesse se deve, pois quando adolescente fui vítima de violência de gênero. Aos quatorze anos de idade e cursando o primeiro ano do ensino médio, em uma escola pública localizada no bairro de Bonsucesso na Zona Norte do Rio de Janeiro, sofri *bullying* por ser moradora de uma comunidade rival de onde se localizava a escola. Nessa época iniciei um namoro com um rapaz que era veterano e respeitado na escola, esse relacionamento era mais a nível de proteção do que de sentimento. Quando me dei conta dessa situação, quis terminar o relacionamento, mas ele não aceitou e me ameaçou. Além disso, marcou um encontro comigo e levou um grupo de mulheres para me agredir. Por sorte a minha família me acompanhou nesse encontro, pois a diretora da escola, que estava ciente desses acontecimentos, alertou a minha mãe do perigo que eu estava correndo, e eles me auxiliaram para que nenhuma violência ocorresse comigo. Por conta disso, tive que mudar de escola e a nova adaptação foi muito difícil. Essa foi a experiência que eu vivi na minha adolescência, e a chegada à esse momento da vida traz transformações biológicas, psicológicas e sociais, com transformações no poder de escolha, interações, desejo de ser aceito e identificações entre pares, questões que atuam na formação da personalidade até a independência econômica. A adolescência é esse período de passagem da criança para a entrada na vida adulta, na qual tanto o/a jovem como a sociedade tem expectativas quanto ao seu futuro. E falar sobre gênero com adolescentes é muito importante, pois é sabido que as relações entre sexos são desiguais e de domínio. Além disso, é um período com mudanças corporais, em decorrência da puberdade, que as questões vinculadas aos relacionamentos afetivos se afloram. Diante da minha história de vida e por ser mãe de uma adolescente, acredito ser importante saber como esse assunto é entendido por adolescentes que estão formando a sua personalidade, iniciando vários tipos de relacionamentos e formando opiniões acerca da sexualidade, sexo e gênero, questões que os/as acompanharão pelo resto da vida. Sendo assim, essa pesquisa, de iniciação científica recentemente iniciada, visa conhecer a percepção por um grupo de adolescentes do sexo feminino sobre as questões de gênero, com atenção especial para a violência de gênero. A proposta é pesquisar algumas adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, moradoras do bairro de Ramos, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Para essa estudo, pretendo conceituar o que é geração e gênero, buscando compreender de modo pormenorizado como se articulam os conceitos de adolescência, relações de poder e violência de gênero. O objetivo da pesquisa é compreender e verificar as ideias e práticas de um grupo de adolescentes a respeito das questões de gênero e o que conhecem sobre as leis de proteção ao gênero feminino. Entendo que é preciso educar meninas e mulheres – amiga, filha, irmã, mãe ou uma mulher desconhecida – para que seja criado uma rede de conhecimento e de proteção considerando as questões de gênero e seus direitos. Pois acredito que proteger é ter afinidade e empatia pelo outro, é entender que em briga entre marido e mulher deve-se meter a colher. O grupo a ser pesquisado são seis meninas que se inserem no círculo de amizade da minha filha e são estudantes de escolas públicas e privadas. Com esse trabalho pretendo traçar um comparativo entre teorias e práticas no que se refere as questões de gênero, considerando o que essas adolescentes

pensam, sabem e discursam com o que diz a nossa legislação e estudos a respeito desse tema. Serão priorizados alguns principais autores, como, por exemplo, Jens Qvortrup – que trata da questão da geração – e Joan Scott e Judith Butler – que tratam de gênero. Hoje como aluna de um curso de educação, e futura educadora, entendo o quanto é importante a formação para essas questões. E conhecer como pensam essas adolescentes, perceber como elas se consideram como sujeito de direito e as relações de poder e violência impostas na relação entre sujeitos de sexos diferentes. Também será objetivo dessa pesquisa identificar se alguma delas sofrem ou já sofreram violência de gênero ou se conhecem alguém que esteja passando por esse tipo de situação. A ideia desse tema surgiu porque sendo mãe de uma adolescente, tendo vivido a violência de gênero e sendo estudante do curso de Pedagogia da Uerj, essa é uma questão que demanda debate e esclarecimentos constante sobre direitos, reconhecimentos e leis. É sabido que existem vários tipos de violência contra a mulher, como, por exemplo, físico, sexual, psicológica, simbólica e econômica/patrimonial e é preciso divulgá-las para que mulheres e homens saibam quando sofrem ou empregam esses tipos de violências. A metodologia que será utilizada nessa pesquisa é a qualitativa através de observação e participação no cotidiano dessas adolescentes, de forma a entender como elas pensam sobre as questões aqui apresentadas. Além disso, pretendo realizar a técnica de entrevista com esse grupo focal e acompanhamento e conversas informais pelas redes sociais. A partir das falas e práticas das adolescentes serão analisadas o cotidiano delas e quero compreender como elas entendem as diferenças entre gêneros, se consideram verdadeira a afirmativa de que meninas vestem rosa e meninos vestem azul, os modos de brincar deles e delas, o que elas pensam sobre o auxílio delas nos afazeres domésticos e a liberdade dada aos meninos para brincarem na rua e outras questões que surgirem das falas e entendimentos das adolescentes. É uma pesquisa que se inicia e sei que será preciso muito estudo ainda, mas a troca com pares no espaço acadêmico permitirá conhecer mais sobre um tema que precisa estar constantemente em debate¹⁰.

Palavras-chave: Adolescência; Questões de Gênero; Geração

¹⁰ Agradeço imensamente a minha querida professora Lisandra Ogg Gomes pela orientação no trabalho.

AFETIVIDADE E COLETIVIDADE: CONSTRUINDO RELAÇÕES

Larissa Carvalho de Souza Lopes
UNIRIO-PIBID
lariissalopess@gmail.com

Letícia da Graça Costa Trindade
UNIRIO-PIBID
leticiatrindade@edu.unirio.br

Resumo: Este artigo pretende discutir o tema da coletividade na Educação Infantil a partir dos estudos e vivências das autoras como bolsistas do Projeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PibidUnirio) que se realiza no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II. Apresentamos esse texto expondo nossas reflexões, embasamento teórico e legislativo que envolve a importância do coletivo e quais seus meios para a Educação Infantil. Nossa atuação para chegar até a conclusão de escolha de tema se iniciou devido a vista de uma turma que apresentava dificuldades em estreitar laços. E como proposto pelo programa, PIBID, pesquisamos e praticamos na área sob supervisão. Logo o método é predominantemente indutivo pois nos baseamos nas experiências compartilhando vivências e observando suas naturezas. Além do método indutivo, usamos do comparativo, visto que a reflexão remete ao que as crianças constroem socialmente. Considerar o incremento do sentido de coletividade na Educação Infantil, implica olhar sob a perspectiva da criança, ter atenção a influência da relação dela com as demais e com o professor, além de saber que o afeto tem impacto direto para com o grupo.

Os conceitos de criança e infância não podem ser definidos a partir de um único ponto de vista. Existem inúmeras infâncias e crianças que se constroem dentro de diferentes universos, culturas e famílias. Na Educação Infantil, a criança é vista como um cidadão de direitos estabelecidos por lei, e é também nesse lugar que esse indivíduo é entendido não só como reprodutor, mas como construtor de uma cultura dinâmica, que a todo tempo está se modificando.

“A criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita.”(COHN, 2005, p.28).

Ainda sobre a relação da criança com a cultura, a autora afirma: “Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.”(COHN, 2005, p.33).

Nosso intuito é afirmar o papel da escola e do educador como mediadores das vivências coletivas desses diferentes universos, promovendo trocas, rompendo paredes que separam as crianças, procurando entender, a partir de análise e argumentando porquê de alguns grupos terem dificuldade em trabalhar coletivamente como turma, com as crianças se restringindo a se relacionar com dois ou três colegas apenas, de forma tão seletiva. O Projeto Político e Pedagógico do Colégio Pedro II propõe potencializar o desenvolvimento amplo e considerar a interação com o outro a fim de dar oportunidades a múltiplas aprendizagens, este desafio está portanto presente. Para discutir o tema em foco, lançamos mão da observação analítica, das conversas com os docentes da escola em diálogo com o referencial teórico do campo dos estudos da infância e da Educação Infantil.

O trabalho individual é um processo importante no desenvolvimento que na Educação Infantil tem oportunidade de ser incrementado, pois é nesse momento que a criança é capaz de, através da experimentação, se auto conhecer, criando assim suas particularidades e preferências.

“A criatividade que, em essência, traduz a espontânea atividade de experimentação que o ser humano pratica no seu relacionamento com o mundo em que vive e, encontra-se no cerne da singular individualidade de cada um, durante a infância atravessará um período de importante definição.” (SAKAMOTO, 2008)

Mas além do trabalho individual, é importante para a formação do indivíduo saber trabalhar coletivamente. A turma que acompanhamos se destacava pela divisão em pequenos grupos ou duplas entre eles, que pareciam pouco interessadas em atividades que envolvessem toda a turma. Muitas vezes as crianças se agrupavam pelas preferências referentes ao gênero. Havia uma certa dificuldade em convencê-los que algumas atividades teriam um melhor proveito se praticadas coletivamente. Um episódio ilustra bem essa questão: as professoras orientaram a todas as crianças a refazerem uma amarelinha que estava desgastada no chão, e quando elas foram pintar, se dividiram espontaneamente entre meninos e meninas para exercer uma atividade que era comum a todos. Além disso, as meninas entre elas mesmas e os meninos entre eles mesmos tinham recorrentes desentendimentos. A professora interveio, mediando os conflitos e incentivando a turma a se escutar e trabalhar em harmonia.

Muitos pais ao botarem seus filhos na escola pensam em vê-los já escrevendo, lendo e fazendo contas, na Educação Infantil. Mas tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil (2009), quanto no Projeto Político Pedagógico do CREIR (2017), esse momento da vida escolar é compreendido como responsável pelo trabalho de incentivo à autonomia, ao cuidado, a exploração, a socialização, a curiosidade e a interação com o outro. Dentro do PPP da escola, encontramos um trecho da DCNEI que afirma como eixo norteador da educação infantil que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (O CREIR se empenha em promover experiências como o lanche coletivo, por exemplo. Ele é feito uma vez na semana, sendo uma criança por vez, a responsável por levar o lanche que será partilhado.

Além disso, o CREIR tem um hino criado pelas crianças do agrupamento de 3 anos e pelos professores Wasti e Ronaldo em 2014 que trata sobre valor, amizade, coletividade e afeto diretamente ligados aos valores da escola e ao enfoque principal do tema tratado neste artigo:

“Somos amigos, somos um time

Pedro II está no meu coração

[...]

Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto

Amigos pra sempre, nada vai nos separar” (Hino do CREIR, 2014)

Essa canção é motivada pela proposta e costuma ser efetiva. O PPP assegura isso visto que também na DCNEI encontramos:

“Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;” (DCNEIs, 2009).

Neste momento, em que crianças estão tendo seu primeiro contato com a escola e com um ambiente diferente do familiar, elas precisam de cuidado, afeto e ouvidos abertos e dispostos a escutar suas histórias já construídas e as que começam a se construir. Esse acolhimento e cuidado, onde não há hierarquia entre professores e alunos, é uma forma de educação para

liberdade, onde ocorrem encontros e aprendizagens sobre si, o outro e o mundo. Porque não haveria como agregar juntos seus valores e confiança sem esses fatores.

A partir disso, é possível pensar na Educação Infantil como um espaço promotor de relações de sociabilidade, que fortalecem e estreitam o sentido de coletividade vivenciada pelos grupos.

Palavras-chave: Coletividade; Infância; Afeto

Referências:

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Zahar, 2005.

Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/dreamkids/brincadeiras-nao-tem-genermo/>> Acesso em: 08 mai. 2019.

CRISTIANE e col. Projeto Político-Pedagógico do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Colégio Pedro II (2014-2017)

MARCIO THAMOS. Educação e desenvolvimento, do indivíduo à coletividade, 2017,

Disponível em: <<http://www.neomondo.org.br/2017/05/02/educacao-e-desenvolvimento-do-individuo-a-coletividade/>> Acesso em: 08 mai. 2019.

PEREIRA, Angelica Silvana; DE OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. Reflexão e Ação, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da união, Brasília, 18 de dezembro d 2009, Seção 1, p.18.

Disponível em:<<http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>> Acesso em: 09 mai. 2019.

SAKAMOTO, C,K, (2008) O brincar da criança – criatividade e saúde. Bol. - Acad. Paul. Psicol. v.28 n.2 São Paulo dez. 2008

BEBÊS E SUAS LINGUAGENS: INTERAÇÕES COMPARTILHADAS NA CRECHE

Alice de Paiva Macário
PPGE/FaE/UFMG
alice_macario14@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa realizada com bebês de 4 e 18 meses de idade, em uma creche do município de Juiz de Fora-MG, evidenciando a potência de suas interações. A partir da abordagem histórico-cultural, perspectiva teórico-metodológica que alicerça a investigação e em diálogo com autoras que estudam a infância e os bebês em contextos coletivos de cuidado e educação (BARBOSA, 2010; CASTRO, 2013; GUIMARÃES, 2011; SEEDL-DE-MOURA, 2009), buscamos compreender o papel das interações no desenvolvimento cultural dos bebês. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, com base nos princípios etnográficos, visando conhecer densamente a realidade do berçário pesquisado e a complexidade das relações estabelecidas entre os bebês. Durante seis meses, observamos e fotografamos as interações entre os bebês nas diferentes rotinas da creche, utilizando como instrumentos de produção de dados, a observação, a fotografia e o diário de bordo.

De acordo com o referencial histórico-cultural, as relações humanas são mediadas e constituídas pelas linguagens. Nesse sentido, os bebês estão contemplados, quando pensamos em suas formas de comunicação. Se a oralidade ainda não foi consolidada, a presença de suas linguagens está, a todo momento, convidando-nos a compreender as potencialidades comunicativas dos bebês entre eles e com os adultos próximos. Se as interações são possibilitadas pelas linguagens, eles possuem, desde bem pequenos, os aparatos biológicos/culturais para se comunicarem e, com isso, construir vivências e trocas com seus semelhantes.

Vigotski (2007, 2010) defende que os sujeitos se constituem como seres culturais, no encontro e na interação com o Outro por meio das vivências (unidade pessoa/meio). Com a inserção em um ambiente acolhedor e propício ao seu desenvolvimento, o bebê vai aguçando sua percepção e sua vontade de experimentar objetos, sensações, barulhos e movimentos. Assim, vai alcançando novas possibilidades para resolver desafios, criando novas estratégias e estabelecendo novas interações com seus interlocutores.

Como bem descreve Pino (2005, p. 66), a partir das colocações de Vigotski, “esse circuito seria o ponto de partida, ao mesmo tempo, da constituição da rede de relações sociais da criança e do processo de constituição cultural”. Por vivermos em sociedade e estarmos receptivos ao que outro nos apresenta, os bebês são, desde o nascimento, inseridos nessa rede, o que permite pensarmos que, ao chegarem ao mundo, estão abertos para aprender e interagir com o Outro.

Receber, apreender e produzir significação possibilita ao bebê as condições necessárias para interagir, para compreender intencionalidades e imitar os adultos e seus pares. Não uma imitação pura e simples, mas uma complexa relação de aprendizado, desenvolvimento e transformação. Nessa perspectiva, eles possuem condições de exercer sua humanidade, por meio das constantes trocas simbólicas entre os adultos responsáveis por sua formação e com seus pares de idade, quando são inseridos desde cedo na creche ou em outros ambientes coletivos destinados a essa faixa etária.

Coloca-se, então, a relevância de propiciarmos aos pequenos o contato com seus semelhantes, para que, juntos, possam criar formas de comunicação e de linguagem, construindo outras possibilidades de aprendizados e desenvolvimento, baseado no que Pino (2005, p. 61) chama de “alicerce da sociabilidade humana: a necessidade de *contato* com seus semelhantes”. O bebê que é colocado em contato com seus pares de idade potencializa e cria novas formas e

capacidades de comunicação e de enraizamento cultural. O papel do adulto é inequivocamente fundamental, mas o contato entre bebês é também importante, porque as especificidades de comunicação, interação e aprendizado constroem novas formas de criação e transformação no mundo.

Vigotski (2009) afirma que, desde o início da vida, os processos de criação estão presentes nos humanos, o que possibilita aos bebês tecer representações e criar diferentes formas de interação com seu mundo físico e social. O potencial criativo é condição de existência do humano, que, no processo constante de reelaboração criativa, reproduz e transforma suas vivências em aprendizados ao longo da vida (VIGOTSKI, 2009).

Desde o nascimento, os bebês estão imersos em um campo semiótico rico em significações, que vão se sofisticando ao longo do desenvolvimento, o que quer dizer que, a partir das vivências, vão consolidando capacidades de interpretação e de significação, estabelecendo diálogos com os outros. Quando o bebê se dá conta de seu potencial comunicativo, vai, pouco a pouco, consolidando novas formas de interação, construindo conhecimento sobre/com o mundo. De acordo com Castro (2013, p. 15), “é fundamental compreendermos que a apropriação dos sentidos pelos bebês não acontece, apenas, pela observação e de modo passivo, mas, principalmente, pela atuação e experimentação das ações”. Os bebês se revelam, então, como agentes sociais capazes e potentes na constituição de suas linguagens.

Não seria possível pensar no processo de humanização dos bebês sem pensarmos que, desde o início da vida, estamos aptos ao processo de significar e ser significado, quando interagimos com humanos. O adulto, ao propiciar vivências diversificadas aos bebês, que sozinhos não seriam capazes de sobreviver e tornar-se humanos, potencializa a capacidade criativa do bebê, sedento de conhecer, criar e reinventar os artefatos, e fortalece o repertório cultural e material ofertado a eles.

Os dados evidenciam as potencialidades e as linguagens presentes nas interações entre os bebês na creche, recorrentes nos eventos analisados. Os bebês se revelam como ativos, protagonistas de seu tempo e de suas vivências, que, em decorrência da colaboração dos Outros (pessoas e artefatos), constituem-se humanos, apropriando-se e produzindo transformações nos ambientes vivenciados, ao mesmo tempo em que são também transformados, o que fica evidente nos dois eventos analisados neste trabalho: a) Os bebês e suas linguagens: relações de afeto no berçário e b) Os bebês e as interações compartilhadas na creche.

Podemos compreender que, a partir da interação com o Outro (seja ele um adulto ou seu par ou um objeto significado pela cultura), o bebê passa a tecer significações e a se constituir como humano em um processo dialógico, do qual todos os envolvidos participam ativamente. Desse modo, as interações estabelecidas entre os bebês na creche são mediadas pelo grande repertório de linguagens (choro, gritos, balbucios, silêncio, expressões faciais, movimento e outras) e pelas especificidades dessa faixa etária, que não podem ser consideradas como ausências, mas sim como possibilidades de apreensão do mundo e de suas infâncias.

Palavras-chave: Bebês; Vivências; Creche

O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE

Virgínia Souza Oliveira
FaE/UFGM
virginiaso.vs@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “O processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte” que integra um programa de pesquisa maior: “Infância e escolarização – bebês: participação, amizades, cognição e cultura”¹¹. Seu objetivo é acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil, com base na Psicologia histórico-cultural e na Etnografia em Educação. No presente estudo, com o intuito de analisarmos como aconteceu o processo de inserção de 12 bebês, com idade entre 6 e 18 meses, na EMEI Tupi, assumimos a teoria Histórico-Cultural como perspectiva teórica e metodológica pois entendemos que esta nos auxilia a entender o bebê como uma pessoa (unidade = biológico/cultural/social) e não enquanto um ser devir que apenas se tornará uma pessoa quando começar a falar oralmente. Portanto, a lente com a qual nós analisamos os processos de desenvolvimento dos bebês foi a Psicologia Histórico-cultural - **Vigotski** (1934/1997; 1933/2010; 1979/2007), **Wallon** (1941/1968; 1954/1975; 1934/1971) e **Angel Pino** (2005), a perspectiva etnográfica em educação (**Green**, 2005) e a **rede de significações** (**Rossetti-Ferreira**, 2004). Acreditamos que esta abordagem teórico-metodológica nos ajuda a compreender a realidade cultural em que fizemos a pesquisa. Ficamos em campo durante todo o ano de 2017, fizemos o uso de videogravações da rotina do berçário, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras, equipe pedagógica e famílias dos bebês. Acreditamos que para fazer pesquisa junto com os bebês seja fundamental observar as suas manifestações, contextualizá-las social, cultural e historicamente, sem, contudo, “interpretar demais” tais ações. Procuramos seguir as cuidadosas observações de Wallon (1941/1968) e os princípios recorrentes em estudos etnográficos que abordam a criança e/ou a infância.

O propósito deste estudo, além de compreender como bebês de até 18 meses se inserem em uma turma de berçário, é entender como as famílias desses bebês e professoras vivenciam esse processo. Nesse sentido, o conceito de vivência utilizado por Vigotski (1933/2010) é que nos ajudará a compreender a perspectiva dessas diferentes pessoas. Para o autor, vivência é a unidade pessoa/meio e ela está ligada à maneira pela qual se vivencia determinada situação. Assim, durante o processo de inserção, famílias, bebês e professoras participam de uma mesma situação e a vivenciam cada um à sua maneira. Vimos que os processos de inserção dos bebês foram marcados da seguinte forma: (1) pelos dois primeiros dias na EMEI Tupi; (2) pela exploração do novo contexto material, histórico e cultural; (3) por processos de transformação do choro; (4) por processos de transformação do sono; (5) por processos de adoecimento; (6) pelos encontros entre os bebês. Estes processos de inserção são permeados por uma rede de significações, por isso, devemos considerar que: (1) a concepção de infância das pessoas envolvidas no processo pode dizer da maneira como esses bebês serão acolhidos nesse momento; (2) a forma como as famílias vivenciam esse momento marca as maneiras como o bebê se relacionará com pessoas e contexto material estranhos; (3) uma organização

¹¹ Agradeço o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Expresso minha gratidão aos membros dos grupos EnlaCEI (Estudos em Cultura, Educação e Infância), GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula) e NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil). Agradeço, com muito carinho, à direção, à coordenação, às professoras, aos bebês e suas famílias da EMEI Tupi por nos deixarem vivenciar, com vocês, um cotidiano tão especial.

dos tempos e espaços da instituição com o intuito de acolher as famílias e as crianças poderá auxiliar na segurança dos familiares em relação ao cuidado dos filhos; (4) nosso modelo de organização da economia é reproduzido no nosso dia a dia e claramente está presente nos horários institucionais da creche; (5) o discurso médico acerca de existir um lugar ideal para o desenvolvimento dos bebês, e este lugar deve ser ao lado da mãe, e o fato de os bebês adoecerem durante os primeiros meses de frequência à EI podem também influenciar bastante na maneira como as famílias/professoras vivenciaram os processos de inserção dos bebês. Os investimentos públicos no segmento da Educação Infantil também poderão influir nesse momento, pois os espaços, os objetos, os tempos **são o meio cultural** no qual os bebês irão se desenvolver, assim, quanto mais espaços pensados para essa faixa etária, mais oportunidades de múltiplas experiências eles terão. Além disso, a desvalorização ou a valorização do professor também têm um “peso” nesse processo, pois, a nosso ver, ele perpassa também as oportunidades que as professoras oferecem para as crianças, uma vez que, dependendo do seu cansaço – caso tenham trabalhado em três turnos, por exemplo -, oferecem mais ou menos oportunidades de atividades diferenciadas **para** os bebês, participando mais ou menos dessas atividades **com** eles.

Os bebês vivenciaram o processo de inserção na EMEI investigada cada um à sua maneira, com suas particularidades/singularidades ficando mais evidentes, dia após dia. Observamos que os bebês regularam suas necessidades biológicas a esse contexto coletivo e que esse ajustamento às rotinas institucionais é algo “esperado” tanto pelas professoras, quanto pela vice-direção da escola. Por isso, as maneiras pelas quais a equipe pedagógica da instituição pensa o bebê também influencia esse processo de inserção, ou seja, se a concepção de infância das professoras/equipe pedagógica for marcada pela ideia de que o bebê é um ser devir, por exemplo, seu processo de inserção acontecerá de maneira que suas individualidades não sejam respeitadas.

Percebemos, também, que no momento em que os bebês começam a andar, por exemplo, os episódios de choro começam a diminuir e os episódios de choro em função das disputas de brinquedo começam a aparecer, instigando-nos a pensar nos saltos qualitativos que esses bebês têm enquanto estão nesses contextos de educação e cuidado coletivos. Nossas análises também evidenciaram que, diferentemente do turno da manhã, no turno da tarde os bebês pareciam estar muito tranquilos. Houve menos episódios de choro e, além disso, os eventos de choro em função da separação de suas famílias aconteceram muito mais no período da manhã. Uma hipótese levantada por nós para esse fato é que pela manhã, além de os bebês estarem sonolentos, o momento em que houve essa separação da família ainda está muito recente em suas memórias e talvez, por isso, as expressões de choro ocorriam em maior quantidade. A partir de um certo tempo de convivência com os bebês, as professoras começaram a compreender seus ritmos biológicos.

Nós concluímos que o meio engloba essas várias redes e, por esse motivo, a unidade criança/meio= vivência dos bebês nessa turma de berçário se deu por meio das várias formas de inserção: choro, sono, exploração do contexto e também da adaptação aos micro-organismos existentes na sala. As análises dos processos de adoecimento nos permitem dar visibilidade à unidade corpo/cultura: o corpo sendo constituído na cultura que o acolhe; ao mesmo tempo, a cultura, ajustando seus valores, horários e ritmos, modifica-se ao receber novos membros.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Inserção

TORNAR-SE EDUCADOR: UM DIÁLOGO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

Mariana López

Pesquisadora no grupo GITAKA:

"Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental" / UNIRIO

mari2lopez@hotmail.com

Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz

Pesquisadora no grupo GITAKA:

"Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental"/UNIRIO

raiannebernardo95@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem por objetivo compartilhar nossas impressões sobre como a relação com a criança durante a prática docente pode contribuir com o processo de tornar-se professor, a partir das experiências que vamos vivendo juntos. Este texto se baseia em anotações em caderno de campo sobre o trabalho realizado com crianças de uma escola de educação infantil federal e de uma escola da rede municipal de Petrópolis. A metodologia para essa escrita deu-se nas seguintes etapas. A) levantamento de questões: quais os espaços físicos ocupados pelas crianças? Qual a relação entre professores e crianças nestes espaços? Como as crianças vivem os espaços fora do emparedamento da sala de aula? Quais as potencialidades das crianças em espaços que permitem contato com a natureza? Como as relações com as crianças modificam a nossa prática? B) registros escritos, de vídeo e fotográficos das experiências. C) Busca de aprofundamentos teóricos, reflexões e inovação da prática. Acreditamos que o professor só se torna um educador por conta de sua relação com as crianças. Por isso é importante deixar que a criança se expresse livremente, porque é a partir da observação dessas ações espontâneas, que o professor pode melhorar a sua prática, aproximando-a do desejo dos pequenos. Para a base teórica nos identificamos com os pensamentos de FREINET (1977) quando diz que *“toda a educação deve principiar pela aproximação da alegria”*(p.89), com TIRIBA (2018) *“nos referimos à natureza como vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos”* (p.119) e LARROSA (2002), que explicita o conceito de experiência como *“o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”* (p.20). Na construção da metodologia DIONNE (2007) traz a este estudo a compreensão de que um professor deve também ser um pesquisador de sua própria prática. Este trabalho insere-se num campo próximo ao da pesquisa – ação que *“pretende fundamentalmente reduzir a distância entre teoria e prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos, entre reflexão teórica e prática profissional.”* (p.31). O presente estudo entrelaça a teoria e prática na área da Educação Infantil, possibilitando a criação de novas ações pedagógicas que englobam a exploração dos espaços e a valorização das potencialidades das crianças. Nossa pesquisa apresenta também propostas onde as atividades permitam uma escuta sensível e a criança tenha voz. Nossos planejamentos são flexíveis e passíveis de modificação a partir da curiosidade infantil. Eu sou Raianne. Minha prática acontece em uma escola de educação infantil do governo federal. No primeiro semestre de dois mil e dezenove, estamos com o projeto institucional *“do Leme ao Pontal, de Santa Cruz a Central: no Rio de Janeiro não há nada igual.”* O grupo quatro (crianças de três e quatro anos), a partir das observações dos docentes, optou por viajar pela cidade. O interesse por mapas, ônibus, trem e espaços ao ar livre nos permitiu caminhar com o grupo em nosso projeto *“viagens pelo Rio de Janeiro”*. O olhar sensível para as crianças nos possibilita cotidianamente repensar o nosso planejamento, direcionando-o aos interesses do grupo, de forma a ampliar o repertório das crianças e dos professores. Buscamos obras de artistas

plásticos, diversas brincadeiras coletivas, lanches ao ar livre, brincadeiras com terra água e lama, contação de histórias e leituras de livros, contato com mapas e caça ao tesouro, pesquisas com as famílias sobre os espaços da cidade que as crianças gostam de frequentar, entre outras atividades que compõe a prática educativa a partir do olhar para a criança. No constante trabalho de autorreflexão da prática, busco deixar as crianças brincarem livremente para aprender com elas a importância de sentir-se viva, de deixar falar a natureza que existe dentro delas na busca pela alegria, pelos encontros, encontros comigo, com o outro e com o ambiente que nos cerca. Possibilitar para as crianças o contato com a natureza é permitir estreitar os laços de afeto com aquilo que somos. Por esse motivo, na maioria das vezes, exploramos o pátio da nossa escola, seja livremente ou por meio do planejamento docente. O pátio em nosso planejamento torna-se também o espaço para vivenciar a rotina. Em alguns dias de sol, aproveitamos esse espaço para um banho de chuveirão e mangueira, coletivamente. Ocupamos esse espaço também, embaixo de árvores, para fazermos nosso lanche pela manhã, um piquenique literário, com suco e frutas. O lado de fora é o nosso lugar! Eu sou a Mariana. Minha prática acontece em uma escola da rede municipal de Petrópolis entre o segundo semestre de 2018 e 2019. Geralmente nos reunimos em roda para conversar um pouco, nos sentir presentes e nos encontrar para dar um “Oi” com calma. É nesse momento, que a partir do que escuto e sinto, vou colhendo material para possivelmente inserir em algum momento das atividades. Estamos na maior parte das vezes no pátio e claro que as crianças estão agitadas, mas procuramos seguir esse ritual como se fosse o nosso ponto de partida. Normalmente tenho uma atividade programada na área da Psicomotricidade. Trabalho com poucos materiais, muitas vezes com o próprio corpo no espaço do pátio, com o abacateiro (única árvore que nos faz companhia) e com os animais que aparecem para nos visitar tais como: tucano, pássaros, lagartas, besouros e formigas. Depois do tempo de encontro, convido-os para participar da atividade que planejei. Logo deixo que brinquem livremente e vou me inserindo nas propostas de atividades que eles trazem. Ao final nos reunimos de novo para um relaxamento de olhos fechados ou olhando o céu. É assim que nos despedimos. Acho importante que o corpo seja estimulado a se movimentar, mas também a descobrir formas de acalmar-se. O corpo tem muitas possibilidades de ser, mas também convido as emoções para estarem conosco, porque gosto que possamos nos experimentar inteiros durante o nosso encontro. Criatividade, imaginação, desenvolvimento corporal, autonomia, interação com eles mesmos, com o ambiente e com as outras crianças, etc... Esses são os elementos que tento ter em mente quando com os pequenos. Meu contato com eles amplia meu olhar que já não segue mais teorias prontas. Uma base teórica me guia, mas o material mais precioso é o que eu tenho naquele momento, vindo diretamente do mundo que habita cada criança. Cada vez que meu mundo encosta no deles, cresço e repenso minha prática. Cada vez que chego na escola minha criança acorda para brincar dentro do meu corpo de adulta. Nossas práticas querem mostrar como o universo de um professor pode se expandir quando ele se permite viver a docência aberto às colaborações que os pequenos trazem, explorando espaços variados e entendendo que educação que realmente gera aprendizados e faz crescer é aquela onde construímos nossos saberes juntos.

Palavras-chave: Infância; Natureza; A Experiência de Ser Professor

Referências :

Arroyo, Miguel; Silva, Maurício da. *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Brasil, Brasília: MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. p. 80-101, 2013.

Dionne, Hugues. A pesquisa: ação para o desenvolvimento local. In: A pesquisa: ação para o desenvolvimento local. 2007

Freinet, Élise. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Francisco Alves, 1979.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.v. 11. jan/abr 2002. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI A.pdf

Piorsky, Ghandy. Brinquedos do Chão: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

Tiriba, Léa. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de Pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

“TIA, HOJE TEM BAOBAZINHO?” O PROTAGONISMO INFANTIL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Juliana Correia¹²

UERJ

baobazinho@gmail.com

Resumo: Este é um relato da experiência vivida entre outubro e dezembro de 2016, com crianças do 4º e do 5º anos do ensino fundamental da Escola Municipal Canadá, estabelecida no morro do São Carlos, zona norte do Rio de Janeiro. Elas participaram das oficinas “Meu Pequeno Baobá: um passeio pela cultura afro-brasileira” que eu realizava pelo BaObazinho, projeto itinerante que criei em 2013. Este projeto alia memória, arte e educação, tendo a contação de histórias negras como ponto de partida para as suas atividades. Por histórias negras, compreendam os contos da tradição oral africana e afro-brasileira e também toda obra literária produzida por negros e negras que aborde a cultura, a história e a ancestralidade negro-africana de forma digna, não estereotipada. As oficinas aconteciam na sala de leitura da escola, sempre às segundas e sextas, e tinham duas horas de duração. A turma era composta por 30 crianças. A oficina atuou com mediação de leitura, em especial por meio da contação de histórias, e ainda leitura compartilhada e leitura conjunta. A intenção era despertar e fortalecer o gosto pela leitura, proporcionando experiências estéticas, tendo ainda atividades manuais como a confecção de brinquedos artesanais e brincadeiras tradicionais da infância integrando as ações. **Referencial Teórico:** a Filosofia Afroperspectivista (ou Afroperspectividade) e o paradigma da Afrocentricidade foram os pressupostos teóricos que me auxiliaram na análise desta experiência, tendo as obras de Renato Nogueira e Molefi Kete Asante como principais referenciais. Considerar o contexto sócio-racial em que as crianças viviam e a ação social delas também foi fundamental para a dissertação deste trabalho. Para isso, contei com os postulados de Mighian Danaes, Amadou Hampâté Bâ e Frantz Fanon. **Objetivos:** Por meio do presente relato, desejo compartilhar as falas das crianças e contribuir para discussões a cerca da educação antirracista e do protagonismo infantil, considerando a infância aqui não apenas uma categoria social do tipo geracional, como define a Sociologia da Infância, mas, como a capacidade inerente ao ser humano para reinventar mundos, conforme sustenta a Filosofia Afroperspectivista. **Justificativa:** Este trabalho parte da acepção da criança como agente histórico-social, sujeito produtor de cultura, e do entendimento que para a construção de uma educação antirracista, é indispensável se concentrar na escuta das próprias crianças. A relevância deste relato de experiência está na apresentação de um percurso onde as reflexões se ancoram na perspectiva das crianças e na participação social delas em um projeto que valoriza a história da população negra. O trabalho do BaObazinho é pautado na ludicidade, no encantamento promovido pelas histórias negras e também na cultura do brincar. Atua como uma intervenção didático-pedagógica antirracista, preocupada em fomentar narrativas africanas e afro-brasileiras que apresentem o continente africano e o sujeito negro de forma positiva, favorecendo a construção coletiva de um imaginário igualmente positivo no que tange a diversidade racial. O BaObazinho também se atenta ao que as crianças contam, especialmente as narrativas das crianças negras. **Tema:** O

¹² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGEduc/UFRRJ. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias - AFROSIN/UFRRJ e do Núcleo de Estudos e Práticas em Arte e Educação, do Colégio Pedro II - NEPArtE/CP2.

protagonismo infantil é o objeto de análise para este texto por ser indispensável à formulação de uma educação antirracista. **Problema:** quais foram as mobilizações e os modos de atuação das crianças ao longo das oficinas? **Análise:** Dos resultados da oficina, destaco como um dos pontos principais a postura das crianças com os livros. Eles e elas, que já frequentavam a sala de leitura, passaram a participar também das atividades como protagonistas da arte de contar histórias. Foi ficando comum quererem ler em voz alta e para toda a turma. As crianças aprenderam como expor as ilustrações, como impostar a voz, e, muitas vezes, deitavam a cabeça sobre o colo do/da colega para ouvirem as narrativas. Por meio das brincadeiras, das rodas de conversa e leitura, também percorremos a riqueza da diversidade cultural brasileira, especialmente o legado de matrizes africanas. Aprendi brincadeiras com elas assim como compartilhei o que pude. Houve ocasião de não quererem nem ouvir história. Adoraram a novidade do dia, a brincadeira do detetive e então, na oficina seguinte, fui surpreendida: “Tia, hoje a gente só quer brincar disso, tá?”. Ao longo das oficinas, eu tentava interferir o mínimo possível nas decisões das crianças. Era muito comum que elas sugerissem brincadeiras, por exemplo, ou que quisessem assumir o comando de algum brinquedo cantado. Quando demonstravam desinteresse por alguma proposta de atividade, eu tentava negociar com elas. Eu não as obrigava a cumprir nenhuma das atividades: quem quisesse dormir, podia deitar-se num canto; quem quisesse ficar descalço, também podia. A oficina acontecia no contraturno escolar e só participavam as crianças que estavam inscritas e autorizadas pelos responsáveis. Alguns dos valores civilizatórios africanos foram primordiais aos nossos encontros como a oralidade, a circularidade e a ancestralidade. Sentávamos em roda e ali tentávamos estabelecer a troca de nossos saberes e a construção de novas práticas. Acessando algumas anotações que fiz, algumas fotografias e um vídeo que produzi pelo celular, rememoro com alegria tudo o que aprendi com as crianças do São Carlos. A questão agora é tentar desvendar o que falta aprender. O que elas comunicaram e eu não fui capaz de entender? **Considerações finais:** Uma das considerações que faço é sobre a urgência em frear a ação do adultocentrismo, especialmente no ensino fundamental. Se na educação infantil ainda há algum respeito à importância do brincar, da contação de histórias, do lúdico enfim, e sabemos da relevância disso para o pleno desenvolvimento da criança, como atuar de maneira a garantir que o direito ao brinquedo e ao brincar seja respeitado? Nossa sociedade vive sob uma ordem social adultocêntrica, fortemente influenciada pelo eurocentrismo, que supervaloriza a história e a cultura ocidental. A escola, por vezes, é lugar de muito sofrimento, que não acolhe a diversidade cultural. As crianças também são submetidas à essa ordem hegemônica mas já se constatou que por meio do lúdico, por meio da brincadeira, elas transgridem, criando sentidos e significados a partir de lógicas próprias. Logo, o que acontece quando há espaço para o brinquedo e a brincadeira? Que narrativas emergem das próprias crianças a partir do contato com a contação de histórias que promove referenciais positivos sobre a história, a cultura e a ancestralidade negro-africana?

Palavras-chave: Infância; Filosofia Afroperspectivista; Educação Antirracista

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA DISCUSSÃO EM ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernanda Alencar Lima/ PPGECI-
UFRPE/FUNDAJ
fernanda.alencar6@gmail.com

Rosimere Ferreira Penha/PPGECI-
UFRPE/ FUNDAJ
rosimerefpenha@gmail.com

Resumo: Este estudo é o resultado da reflexão sobre um ciclo de formação do Município do Recife, dirigido aos profissionais das instituições de Educação Infantil da rede pública. O ciclo teve como tema *Infância e Cultura* e utilizou como eixo de discussão o brincar enquanto direito das crianças.

Nos documentos orientadores da política de ensino do Município do Recife, o brincar é apontado como um elemento essencial da criança, que compõe todas as dimensões do ser humano, de modo especial na infância, visto como uma linguagem utilizada para se expressar, descobrir o mundo e como interação com seus pares (RECIFE, 2015, p. 38).

Neste trabalho, considera-se a importância do brincar na Educação Infantil na perspectiva de Brougère (2008) que aponta a brincadeira como um espaço social, que não surge espontaneamente e sim de uma aprendizagem social, pressupondo uma dimensão simbólica aceita ou construída pelos que participam dela.

A proposta desse estudo foi analisar as concepções do brincar expressas nas falas dos (as) professores (as) nos momentos de formação, a partir da perspectiva teórica dos Estudos Sociais da Infância.

Os Estudos Sociais da Infância buscam superar explicações essencialistas e compreensões com base no determinismo biológico, considerando a infância como construção social e cultural, plural e diversa (CORSARO, 2011; PROUT, 2010; SARMENTO, 2005).

Nesse sentido, compreende a infância como categoria estrutural da sociedade e afirma a perspectiva de infância não fragmentada e interdisciplinar (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005; 2013).

Corsaro (2011) apresenta a concepção de criança como ator social que produz cultura na inter-relação com os mundos infantis e adultos, desta forma, a criança é concebida como sujeito de direito, a qual se deve ouvir a fala, e não somente falar sobre ela.

Torna-se, portanto, fundamental adotar a perspectiva de descolonização dos Estudos da Infância proposto por Abramowicz e Rodrigues (2014), que busca uma abordagem da experiência social e individual singular, que descentralize os modelos e lugares hegemônicos que monopolizam sentidos, normas, estéticas e saúde dominantes e que se constitua para além da lógica do capital.

Nessa perspectiva, Wajskop (2012, p. 34), a partir da concepção socioantropológica, evidencia a brincadeira como “[...] fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”, apresentando um papel educativo fundamental. Portanto, a concepção que as (os) professoras (es) da Educação Infantil têm acerca do brincar, poderá influenciar em suas práticas, não garantindo o direito de brincar das crianças como momento de organização e decisão das próprias crianças. Dessa problemática surgiu o interesse sobre o ciclo de formação dos professores do Recife com a observação do encontro de formação continuada como será relatado a seguir.

No Recife, a proposta de formação continuada utiliza como estratégia os ciclos aprofundados de temáticas pedagógicas. A formação consta de encontros mensais de 5h, com mediação da equipe de formação da EFER¹³ Professor Paulo Freire. Todas as (os) professoras (es) do município participam desse processo formativo. Este trabalho se propôs a analisar apenas um dos momentos da discussão de um grupo composto por 18 professoras.

No início do encontro foi realizada a confecção de um crachá com desenho de personagens que marcaram a infância das participantes. Depois da confecção do crachá, houve a apresentação individual e nas falas das professoras foram observadas algumas questões relacionadas às infâncias das mesmas.

Em seguida, com as professoras divididas em quatro equipes, foi montado um jogo de quebra-cabeça, resultando na forma do mapa do Recife, com imagens de crianças em contextos socioculturais diversos. Cada grupo recebeu um fragmento em tarjas do texto de Eduardo Galeano, *De pernas para o ar: A escola do mundo ao avesso*. Em seguida foi aberto o debate que oportunizou às participantes relacionarem as imagens contidas no quebra-cabeça com os fragmentos do texto.

A partir do registro das falas nesses dois momentos, foi realizada a análise de Conteúdo (BARDIN, 1997) das concepções de brincar, utilizando as perspectivas teóricas dos estudos sociais da infância. Na sequência, apresentam-se as concepções de brincar expressas nas falas das professoras, bem como algumas questões relacionadas às infâncias que surgiram nos momentos das discussões.

Na apresentação individual dos crachás, as professoras ressaltaram a diferença entre a infância da atualidade e a infância de suas épocas, destacando as brincadeiras em espaços externos, confecção de brinquedos e as narrativas orais que fazem parte de suas memórias afetivas. Ao expressarem os motivos que as fizeram escolher os personagens dos crachás todas as professoras fizeram referência ao caráter lúdico presente em suas infâncias.

Durante a atividade de montagem e leitura de imagens do mapa, as educadoras relacionaram apenas as crianças que estavam brincando em espaços abertos como aquelas que estavam vivenciando a infância em sua plenitude, enquanto que as crianças que estavam trabalhando ou se relacionando unicamente com equipamentos eletrônicos foram consideradas como privadas do direito à infância.

Em suas falas as docentes afirmaram que brincar é alegria, movimento, criatividade, desafios, desenvolvimento, aprendizagem e imaginação. Entretanto, referente à importância do brincar na escola, as educadoras destacaram as dificuldades que enfrentam, como por exemplo, os espaços inadequados, a cobrança da rede de ensino por resultados de alfabetização e imposição de programas e projetos, que sobrecarregam a rotina das crianças. Outro ponto de destaque relaciona-se com a violência durante as brincadeiras que afirmam ser um impedimento do brincar das crianças.

As falas das professoras revelaram que o brincar não é visto por elas pela perspectiva da autonomia e desenvolvimento das crianças, mas sim pela ideia do controle. Esta perspectiva opõe-se ao pensamento de Brougère (2008) ao afirmar que sem a livre escolha ou possibilidade real de decidir, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. O autor considera a brincadeira como um sistema de sucessivas decisões, composto por regras que constroem um universo lúdico, partilhado com outros.

Desta forma, segundo Brougère (2008) a brincadeira pode tornar-se um artifício de sedução da criança para atividade de aprendizagem controlada pelo educador (a) que se certifica do valor do conteúdo didático transmitido, diante disso já não há brincadeira, assim só existe brincadeira por analogia.

¹³ Escola de Formação de Educadores do Recife

Neste contexto, identifica-se nas falas das professoras uma contradição, pois apesar do reconhecimento da importância do brincar como comportamento de descoberta e organização social da criança, não se percebe, nestas falas, a garantia desse direito, visto que, em função das condições adversas de espaço, da normatização do comportamento das crianças para controle da violência, do tempo sobrecarregado pela imposição de projetos e programas, com o objetivo de alfabetizar na educação infantil, as professoras são inevitavelmente imersas a ideia de brincadeira como controle.

Pretende-se que a continuidade dessa investigação ofereça elementos para novas orientações do programa de formação continuada que apontem possibilidades para as professoras inserirem o brincar em suas práticas, muito além de uma atividade, como uma dimensão constitutiva da criança e da infância e essencial ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Infâncias; Brincar; Formação de Professores

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. Educação & Sociedade, v. 35, n. 127, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. São Paulo: ARTMED, 2011.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar**: A escola do mundo ao avesso. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cadernos de Pesquisa, .40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife**/ organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

SARMENTO, M. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**: desafios conceituais e praxeológicos. Sociologia da infância e a formação de professores, n. 1ª, p. 13-46, 2013.

_____. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

A INFÂNCIA: SUAS EXPRESSÕES E IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Fonseca Teixeira
UNIRIO-PIBID
ang113707@gmail.com

Fabiane da Costa Morais
UNIRIO-PIBID
fabianemorais@gmail.com

Victória Vianna Vivarini da Silva
UNIRIO-PIBID
victoriavivarini@gmail.com

Resumo: Este trabalho aborda o período da infância, as formas de expressão das crianças e os desafios na Educação Infantil, no tocante, ao perceber as crianças como sujeitos atuantes.

Somos licenciadas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e integramos o grupo de pesquisa do PIBID (Programa de Iniciação a docência) edital 2018. O local de atuação da pesquisa é Colégio Pedro II/CREIR (Centro de Referência da Educação Infantil de Realengo).

Na infância a criança precisa de ações que possibilitem o seu desenvolvimento em todos os âmbitos, pois esta é um ser sócio-criativo, que intervém no processo de existir no mundo e corrobora simultaneamente, para a interação na sociedade. Como sujeito participativo, a criança tem voz e vez e precisa ser ouvida. Este artigo busca refletir sobre as experiências vivenciadas neste programa, trazendo a questão das expressões infantis como foco central.

A infância é um período de invenções, sonhos, limites, a apropriação das linguagens, de brincar, sorrir e chorar sem vergonha do que acharão dessas ações. Trata-se de um momento da vida onde busca-se os desafios e respostas para seus questionamentos. Na infância essa comunicação ocorre a todo instante. A questão é como as expressões das crianças estão sendo vistas?

A partir de estudos sobre a história da Educação Infantil, suas práticas e especificidades e em articulação com as nossas vivências pessoais na infância e nossas experiências no PIBID, percebemos que no cenário atual as mudanças são notórias, no que diz respeito as relações das crianças. A tecnologia está muito presente no cotidiano infantil. E isso também influencia nas relações sociais das crianças entre si e para com o adulto.

Entendemos que com os seus corpos as crianças também dialogam, GUEDES E VIERIA (2016) destacam a importância da comunicação do corpo e de sua exploração na infância. A necessidade de falar, de tocar, de lançar o corpo ao chão, de mexer no outro são expressões muito presentes na Educação Infantil. As autoras relatam que o corpo é uma ferramenta potente para processo de aprendizagem.

Para as crianças o brincar é prazeroso e trata-se de uma importante forma de expressão, é uma prática muito requisitada na infância. E nesse momento de brincadeiras as expressões tomam uma dimensão considerável. VYGOTSKY (1979, 1984), aborda a importância dos jogos e do brincar na infância.

O ato de brincar leva a criança a entrar em um mundo de faz-de-conta. Nessas brincadeiras percebe-se o desenvolvimento desses sujeitos e suas expressões. Em várias situações, as crianças interpretam ações do seu cotidiano, como o dar mamadeira para uma boneca, entrar no carro e fazer de conta que está dirigindo, dar broncas nos bonecos, enfim, parecem reeditar experiências presentes em seus cotidianos. Com tudo isso, estão se expressando, trazendo a

tona uma realidade vivenciada por elas. Ou seja, para essa comunicação entre a criança e o adulto gera a integração das experiências e a formação do pensamento. Na brincadeira, a criança reproduz o que vê no seu dia-a-dia e traduz para as regras contidas nesta. Sendo uma forma de se comunicar, principalmente entre seus colegas. Um verdadeiro exercício de comunicação e paciência já que nem todos brincam da mesma forma ou concordam com as mesmas ideias. Observar as brincadeiras atentamente é uma forma de ouvir e entender a criança.

O Projeto Político Pedagógico do CREIR propõe ambientações que possibilitam vivências diversas e significativas com as crianças. Tal projeto, orienta em como escutar essas crianças, mesmo que seja em um momento como o da roda, da alimentação, da higiene, das brincadeiras. Na Educação Infantil, a criança está na escola e nesse espaço ocorrem experiências importantes para o desenvolvimento. As crianças possuem suas múltiplas linguagens, e segundo as DCNEI (2009c) em seu artigo 9º, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Neste sentido, as linguagens também realizam práticas integradas, que surgem como forma de expressão, de interação com o outro e de afetos.

Destacamos, a fim de refletir sobre os desafios ligados ao diálogo com as expressões das crianças, uma experiência vivenciada por nós no PIBID/CREIR. Em uma turma de 4 a 5 anos de idade, a professora, no momento da Roda de conversa da turma, observou a interação entre as crianças e a exploração do corpo do outro. Uma menina beijou carinhosamente um colega no rosto, este por sua vez a repreendeu e informou não gostar do beijo de meninas. Uma terceira criança entrevistou, afirmando que os beijos não poderiam ser na boca. Uma quarta criança, um menino, informou que o beijo entre meninos era permitido e lambeu a boca do outro, sendo correspondido. A professora, ao notar tal ação, reagiu separando-os bruscamente e os advertindo.

Refletimos sobre nossas reações como adultos/educadores diante de expressões como as que citamos. Mesmo com nossos estudos acerca das expressões infantis e da necessidade de acolhê-las, diante de situações a que não sabemos como proceder, pois tocam em campos também sensíveis e delicados para nós (como é o da sexualidade implícito nessa cena narrada), o que fazer?

Faz parte das vivências diárias dos docentes a necessidade de lidar com situações inesperadas. O quanto nossos valores e orientações nos impulsionam em nossas ações? Através de teorias e práticas, tentamos alcançar mecanismos que nos apoiem na lida com as situações mais inusitadas com a convivência infantil.

No momento atual um dos desafios é uma real interação entre as teorias existentes e as ações no cotidiano. Assim, respeitando a percepção de que a criança é um sujeito com suas informações, seus olhares diante de situações. E a ação de aprendizagem precisa desenvolver sujeitos pensantes e críticos de ações.

As formas de atuação com as crianças, precisam ser diversas e com características relacionadas ao aprendizado intelectual, social e emocional, dirigido ao desenvolvimento da criança, explorando todas suas potencialidades e desafiando a superar todas as dificuldades.

Por tanto, a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento é arcaica. As situações de ensino-aprendizagem, se tornam uma contínua conquista das relações interpessoais e ampliação da prática de pensar as ações do cotidiano. No caso apresentado, de crianças que se beijaram, entendemos que estão em uma fase de conhecimento, de experimentação, de curiosidade. E a criança busca, sempre que possível, satisfazer suas curiosidades. Ou seja, o beijar é um ato de carinho, uma troca de afeto, uma marca de amizade e de intimidade. E para algumas crianças o ato de beijar uma outra do mesmo sexo, é

uma demonstração do carinho e amizade entre elas. E como os adultos se comportam diante das expressões infantis, como o falar, o caminhar, o beijar, o ouvir, a negação, a aceitação? Concluindo, neste trabalho buscaremos refletir sobre os desafios em lidar com as manifestações expressivas das crianças e a necessidade de respeitá-las e observá-las na educação infantil. O foco deste trabalho são as distintas formas de comunicação, por meio das expressões corporais infantis e como elas estão presentes na Educação Infantil e nas relações entre educadores e crianças.

Palavras-chaves: Infância; Expressões; Educação Infantil

Referências

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO, Colégio Pedro II, Ministério da Educação, 2017

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29/04/2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009c).

GUEDES, A. O.; VIEIRA, N. DANÇAR, MOVER, DESLOCAR: O QUE ACONTECE QUANDO O CORPO ACORDA? PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA. In: VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Mundos que se tecem entre 'nosotros': o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita 03 a 07 de outubro de 2016, 2016, Rio De Janeiro. *VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Mundos que se tecem entre "nosotros": o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita 03 a 07 de outubro de 2016*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ. V. 1. p. 1-10, 2016.

GUEDES, A. O.; BIZZO, K.; TIRIBA, L. INFÂNCIAS CARIOCAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM CONEXÃO COM O CORPO, A NATUREZA E O EMPODERAMENTO POLÍTICO1. In: *VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva? Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?* 2018, Rio de Janeiro. VIII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva ? Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua? Rio de Janeiro: Unirio. V. 1. p. 219-222, 2018.

OSTETTO, L. E. (org.) Planejamento na educação infantil... Mais que a atividade. A criança em foco. In: *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*. Campinas. São Paulo. 6ª edição. 2007. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=7bO0kD_MdxsC&printsec=frontcover&hl=ptBR#v=onepage&q&f=false

RAMOS, R. L. *Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores decrianças de 0 a 6 anos*. UFBA/ FAGED.

VYGOTSKY, L. S. *Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2.^a ed. São Paulo: WMFMartins Fontes, pp. 351-352. 2011.

VYGOTSKY, L. S. 1986-1954. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* /L. S.; Vigotski, L., Romanovich, A. L., Leontiev A. N; Tradução Villalobos, M. P. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto Et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Outras páginas da Web consultadas

COLÉGIO PEDRO II. *Blog do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II*. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>>. Visitado em 02/05/2019.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM MOVIMENTO EM UM CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE COLETIVIZAÇÃO E LUTAS¹⁴

Lis Albuquerque Melo
Centro Universitário 7 de Setembro (Uni7)
isalbmelo@gmail.com

Resumo: As crianças têm sido histórica, social e politicamente excluídas de participar e dizer como pensam e o que querem da vida coletiva. Elas têm sido vistas como alguém de menos valor, incapazes, que se preparam no presente para serem alguém no futuro, quando se tornarem adultas. Essa condição passa a ser mais questionada especialmente com a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e com os estudos interdisciplinares da infância. No cenário brasileiro, temos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). São ressaltadas novas ideias sobre as crianças, incluindo a possibilidade de sua participação. Mas ideias antigas permanecem, reforçando concepções negativas da infância e das crianças. Do campo profuso da participação infantil destacamos que, tanto quanto defender e promover essa participação, é fundamental questionar quais os efeitos e significados que a mesma tem tido na vida das crianças. Nesse sentido, a participação se mostra muito mais relacionada às práticas culturais, valores e crenças, assim como às concepções de sujeitos e modos de produzir subjetividades, implicando em questionar e transformar modos de nos relacionarmos e convivermos, assim como os lugares social e historicamente destinados às crianças nas relações com os outros. A não naturalização desses lugares e a interdependência entre adultos e crianças, por sua vez, apontam para a possibilidade real de desconstrução do que está posto, abrindo espaço para pensarmos a participação infantil de outras maneiras. Como essas transformações acontecem em contextos que pautam e vislumbram modos mais socialmente justos de se (con)viver? Entendemos que os movimentos sociais, ao lutarem por vários direitos, têm em seu horizonte projetos alternativos de sociedade, defendendo bandeiras como as do respeito, igualdade, justiça e dignidade. Como as crianças são concebidas e tratadas nesses grupos e como isso está implicado na sua participação? Nessa perspectiva, escolhemos pesquisar com o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) pela sua história de consolidação, implicando na possibilidade de se considerar um trabalho também mais consolidado de inclusão das crianças, presentes nesse Movimento desde sua fundação. Objetivamos compreender como se dá a participação das crianças envolvidas no cotidiano do Movimento, considerando principalmente suas próprias experiências, mas também as percepções dos demais atores envolvidos. Atentamos para as repercussões dessas experiências participativas nas formas de se conceber e se relacionar com as crianças, assim como de se constituir sujeitos, em contextos de coletivização e lutas. Em relação às atividades no campo empírico, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo; adotamos uma abordagem de inspiração etnográfica, com uma imersão no campo, a partir de temporadas de permanência em um assentamento do MST no Ceará, durante seis meses; realizamos atividades de intervenção denominadas “Oficinas”, com as crianças; e entrevistas com alguns adultos; além disso, participamos de encontros do MST-CE. Participaram da pesquisa 25 crianças com idades entre 6 e 12 anos; a maioria delas estudava, na época, na escola do assentamento e sua participação na pesquisa se deu por adesão voluntária, assim como com o consentimento dos/as seus/as responsáveis adultos e da organização do assentamento e do Movimento. Nas variadas situações de interação foi possível acessar e conhecer a vida das crianças, observando o quanto elas se fazem presentes

¹⁴ O presente texto trata de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ, sob a orientação da Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro, com bolsa CNPq.

no cotidiano do assentamento, desde seus percursos para a escola, suas idas à casa de vizinhos e parentes, sua presença nas conversas na calçada de casa, mas principalmente em suas brincadeiras, que não se restringiam ao espaço privado do lar. Foi assim que atentamos para um trânsito livre das crianças entre a casa e a rua, entre espaços privados e públicos. As crianças não estavam guardadas e protegidas por seus pais em suas casas, eram menos governadas e tuteladas. Por sua vez, a rua, que poderia ser lugar de estranhos e anônimos, era lugar de brincadeiras, encontros e convivência, com as crianças indo para onde decidiam e resolvendo seus casos. Assim elas conviviam e se movimentavam pelos espaços comuns da vida no assentamento. Havia na escola uma ênfase em promover a relação entre o que acontecia na instituição e a vida no assentamento, com foco em uma compreensão crítica da realidade social e política na qual as crianças se inserem. Elas compartilhavam opiniões, estratégias, novidades, suas histórias e brincadeiras, apropriando-se desse espaço. Em relação aos adultos do assentamento, havia um reconhecimento das possibilidades das crianças participarem no presente, como quando se referiam às suas apresentações e suas iniciativas. Mas havia também uma forte ideia compartilhada de que se deveria investir nas crianças de hoje para que as mesmas pudessem assumir o futuro do assentamento, em sua organização coletiva e lutas. Nesse contexto, um valor importante trata-se de formar “pessoas de luta”. Entre os espaços institucionais de participação no assentamento destacam-se as reuniões dos grupos de famílias e as assembleias da associação de assentados. As crianças frequentavam esses espaços acompanhando suas mães e/ou responsáveis adultos, mas costumavam colocar-se como ouvintes. Era considerada a possibilidade de sua participação como membros das famílias, núcleos base dessa organização. Destacam-se entre as atividades de participação das crianças, na institucionalidade do assentamento, as místicas, o programa dos sem terrinha na rádio camponesa e os encontros estaduais dos sem terrinha. No entanto, mesmo em um contexto que parecia favorável à sua participação, as crianças reclamavam e desabafavam sobre não participarem nos espaços institucionais do assentamento, o que foi manifestado nas atividades das oficinas quando expressavam seu constrangimento também de não serem consideradas. Identificamos, por sua vez, participações não nomeadas das crianças, fora desses espaços institucionais, como a ocupação que fizeram da quadra de esportes e situações variadas em que se destacavam suas atitudes no modo de lidar com os problemas com os quais se deparavam. Nesse sentido, o campo empírico nos chamou a atenção para como a inserção social das crianças em um determinado contexto – de coletivização e lutas – repercute nos modos de subjetivação assim como na ação desses sujeitos. Elas estavam em um circuito de trocas e visibilidade intensos, agindo com vivacidade e transitando livremente entre espaços privados e públicos, tomando parte das experiências coletivas e se fazendo parte desse grupo, pela sua presença e ação. Assim, qualificamos a participação das crianças a partir das condições que o movimento social e político propicia às mesmas, considerando como elas se apropriam de um determinado e diferente lugar em suas relações e desfrutam de um outro tipo de ação. Nomeamos essa participação como “participação em movimento”, não por serem crianças que fazem parte de um movimento social, mas por sua participação tratar-se de algo que está acontecendo, se fazendo e se transformando, ao mesmo tempo difícil de ser capturada e nomeada. Esse movimento encontra-se ainda com os processos de subjetivação das crianças, nesse contexto particular. Dessa forma buscamos contribuir com o campo da participação das crianças, no sentido de torná-lo mais consistente, além de reforçar o compromisso ético e político que a discussão dessa temática implica para pensarmos a infância, nossas relações com as crianças e nossos projetos de sociedade.

Palavras-chave: Participação de Crianças; Movimentos Sociais; Participação em Movimento

ENCONTROS COM A NATUREZA E OS ESPAÇOS NAS INFÂNCIAS: MODOS DE EXPRESSAR O VIVIDO

Karina Rousseng Dal Pont
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED)
karina.pont@udesc.br

Luana Medeiros Gaspar
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
luanamgaspar@gmail.com

Gabrielly Soares Nery
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
gaabsnery@gmail.com

Resumo: No livro “O africano”, Le Clézio (2012, p.112) nos oferece algumas pistas sobre as memórias de sua infância vivida entre a França e a Nigéria em meados da década de 1950: “É a África que quero incessantemente voltar, à minha memória de criança. À fonte de meus sentimentos e de minhas terminações. (...)Ouço as vozes das crianças que gritam, me chamam, que estão diante da cerca viva, na entrada do quintal, e trouxeram suas pedrinhas e suas vértebras de carneiro para brincar”. O escritor apresenta ao longo da sua obra reminiscências da infância vivida em uma paisagem árida, dura, atravessada pela violência do processo colonizatório. Porém, para o menino que ali vivia tratava-se apenas de fazer buracos no chão, tomar banhos de rio, observar colunas de formigas e se juntar a outros meninos em busca de brincadeiras. Se para o autor a infância é a possibilidade de expressar esse estado de ser na/da natureza, como dimensionar as relações estabelecidas entre as crianças pequenas e esses elementos nos espaços educativos? Como problematizar os tensionamentos políticos em relações aos direitos das crianças a esses espaços? A proposta deste texto é apresentar o que buscam professoras em formação inicial do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) quando escolhem como temática de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) as relações das crianças com os espaços e a natureza nas instituições educativas na cidade de Florianópolis/SC. As reflexões tecidas estão imbricadas pelo meu processo de orientação a duas pesquisas desenvolvidas no ano de 2018 numa instituição educativa conveniada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis¹⁵. Os temas dessas pesquisas derivam das inquietações sobre os modos como as crianças pequenas se expressam e se relacionam nos espaços das instituições educativas, e quais as possibilidades investigativas de pesquisas em educação que possam amplificar esses entendimentos na formação inicial de professoras garantindo o direito das crianças à natureza. Foram mobilizadas a noção de “pedagogias culturais” (CAMOZZATO, 2014, p.580) para refletirmos sobre as pedagogias como “a expressão de um conjunto de transformações sociais e culturais que tornaram possíveis a sua emergência”; a relação entre imaginação e natureza de Gilka Girardello (2011) e as contribuições de Lea Tiriba (2017) sobre o “emparedamento” das crianças matriculadas em instituições de educação infantil, tomada nessas pesquisas como um problema. Lea Tiriba (2017) nos ajuda a olharmos com atenção sobre as rotinas das

¹⁵ Trata-se dos seguintes trabalhos desenvolvidos junto a Laboratório de educação e infância (Laborei) da Faculdade de Educação da UDESC: “Entre peperômias, aranhas e formigas: a relação das crianças pequenas com a natureza e as narrativas ficcionais na educação infantil”, de Luana Medeiros Gaspar (2018), e “Vamos brincar no parque? A relação das crianças com os espaços externos da creche”, de Gabrielly Soares Nery (2018).

instituições, dos planejamentos e intencionalidades dos atos pedagógicos que ainda insistem em afastar as crianças pequenas das árvores, gramas, insetos, da areia e das brincadeiras nesses espaços, além das impossibilidades de oferecê-las à contemplação e as observações dos fenômenos naturais. No âmbito metodológico nos apropriamos das pistas de processos investigativos da psicologia social (MEDRADO, 2014) tomando a “produção de dados” e não a “coleta de dados” como premissa das investigações que se dão no cotidiano das instituições no qual as pesquisadoras são partícipes das ações que se desenrolam pelos diferentes espaços. Ao descolar o papel de expectadoras das ações vivenciadas durante o período de observações atuam junto às crianças e professoras participando das brincadeiras, das idas ao refeitório, das atividades planejadas nas salas referências. Acolhem as crianças, e com elas estabelecem relações de afeto e atenção. A utilização de “diários de campo como atuantes nas pesquisas” corrobora com esse entendimento de produção de dados, pois, “não se trata do registro de mera informação, mas da produção de intensidades, materializadas em conceitos” (MEDRADO; SPINK; MELLO, 2014, p. 279). Assim, as anotações realizadas durante e após as imersões nas instituições atuam com um espaço de idas e vindas aos acontecimentos escolhidos como categorias para as análises. Ângela Scalabrin Coutinho (COUTINHO, 2016) nos apresenta nessa mesma linha a importância de afirmarmos que as pesquisas desenvolvidas na pequena infância precisam de uma marcação etimológica, pois trata-se de pesquisar *com* as crianças, e não *sobre* as crianças. Nesse movimento as pesquisadoras experimentaram durante o processo de pesquisa dois movimentos: o primeiro de refletir sobre as práticas pedagógicas consolidadas nos espaços de educação infantil e as relações com os espaços externos as salas de referências; e as relações que as crianças pequenas constroem com esses espaços e com a natureza que dele fazem parte. As narrativas apresentadas pelas crianças, e as ações organizadas pelas professoras ainda destoam desse entendimento sobre a importância do “desemparedar” tanto as práticas, como as crianças das salas. “Onde está a natureza?”, uma das pesquisadoras pergunta. “Está lá fora”, responde a criança. O estar lá fora não é só materialidade dessa constatação, mas atua como um limitador, um enfraquecedor da potência de vida que deixa de ser experimentada, vivenciada e compreendida pelas crianças, em detrimento de uma prática pedagógica asséptica. Era um espaço privilegiado em relação a tantos outros da cidade, com grama, grandes árvores, pássaros, e ainda assim, estava do “lá fora”. Num outro movimento, as crianças re-existem a essa limitação, inventando com galhos, folhas, areia a vida que se deseja. Exercitam com os espaços possibilidades outras de ressignificar as ações educativas propostas, mas principalmente, criam suas linhas de fuga ao transver as paisagens pelas brincadeiras produzido e expressando suas culturas. Ao oferecer “sorvetes de areia”, ou convidando a pesquisadora a participar de uma “fábrica de coxinhas”, movimentam os espaços do parque acionados pela imaginação como “uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis” (GIRADELLO, 2011, p.76). Assim, as pesquisas desenvolvidas com crianças em suas relações com a natureza e com os espaços da instituição educativa, oferece possibilidades de exercitar a atenção, a escuta, experimentado pelo movimento de professoras-pesquisadoras. Aprofundam questões entorno do ofício da docência, além de refletir sobre as repetições das rotinas, os usos marcados dos espaços, e o que ainda se apresenta como limitador a conexão das crianças com a natureza. Nesse exercício, o pensamento sobre a docência e sobre as crianças pequenas se dobra sobre as possibilidades em compreender que as crianças perfuraram esses tempos e espaços rígidos oferecidos a elas, ao recriar nesses espaços o seu lugar. E como partilham seus mundos de uma maneira ordinária, ao juntar suas pedrinhas, punhados de areia e gravetos convidando-as a brincar, assim como os meninos africanos de Le Clézio (2012).

Palavras-chave: Infância; Natureza; Espaço.

Referências

CAMOZZATO, Viviane C. **Pedagogias do presente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr/jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362014000200012&script=sci_abstract&tlng=p t. Acessado em 18/04/2019.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426>. Acessado em 21/04/2019.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, 2011. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263> Acessado em 28/04/2019.

LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. **O africano**. Tradução de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/248/468>. Acessado em 28/04/2019.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MELLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. MEDRADO, Benedito et al. 2014. **In: A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2014(publicação virtual)(p. 273-284).

“QUEM QUER BRINCAR NA PISCINA DE BOLINHAS?”: VIVENCIANDO O CURRÍCULO COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁶

Luiza de Paula Cortezzi
UFMG
cortezziluziza@gmail.com

Vanessa Ferraz Almeida Neves
UFMG
vfaneves@gmail.com

Shirlei Rezende Sales
UFMG
shirlei.sales@hotmail.com

Resumo: Esse artigo tem como objetivo compreender as vivências dos bebês que constituem o currículo do berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI Tupi), por meio da perspectiva teórico-metodológica da Psicologia histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Com base na observação participante e em videograções, acompanhamos o cotidiano de uma turma com doze bebês ao longo de 2017.

A produção do material empírico seguiu os princípios da Etnografia em Educação (GREEN, BLOOME, 1997; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Tais princípios, de maneira breve, se referem a uma forma de pesquisa não-linear (é sempre flexível e auto-corretiva), realizada ao longo do tempo de forma contínua e comprometida que busca a perspectiva do grupo estudado (perspectivaêmica), e que relaciona os contextos local e global. A perspectiva etnográfica é utilizada em contexto educacional por considerar que o ambiente escolar também é cultural (GREEN, CAMILLI, ELMORE, 2012). Segundo Bloome (2012), a etnografia educacional busca compreender o que está acontecendo na sala de aula, com o olhar interessado para as relações sociais e processos culturais.

Para que fosse possível compreender os acontecimentos por meio dos processos culturais realizamos 84 observações (42% dos dias letivos), de 7h às 17h20min, do cotidiano da turma entre fevereiro e dezembro de 2017, com participação nas reuniões de pais, eventos escolares e reuniões pedagógicas. O material empírico foi constituído por notas de campo, videograções, fotografias e entrevistas, sendo construído por quatro pesquisadoras participantes do nosso grupo de pesquisa (Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância – EnlaCEI).

Esse estudo se articula com os demais estudos do campo da Infância e Educação Infantil que buscam compreender as especificidades e características da faixa etária das crianças que frequentam a creche, nesse caso, mais especificamente, o berçário (RICHTER e BARBOSA, 2010). Para se realizar esse tipo de estudo é necessário enfatizar que estamos pesquisando um ambiente diferente das escolas de Ensino Fundamental, o que demanda uma “revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola e infância, conhecimento e currículo” (RICHTER e BARBOSA, 2010, p.2). Para ampliar o debate sobre o currículo na

¹⁶ As autoras agradecem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Expressamos nossa gratidão aos membros dos grupos EnlaCEI (Estudos em Cultura, Educação e Infância), GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula) e NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil) GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas). Agradecemos, com muito carinho, à direção, à coordenação, às professoras, aos bebês e suas famílias da EMEI Tupi por nos deixarem vivenciar, com vocês, um cotidiano tão especial.

Educação Infantil, é necessário destacar que compreendemos o currículo como um artefato cultural construído a partir daquilo que fazemos e dizemos dele, por ele e nele, pelo nosso passado, presente e o futuro que queremos, articulando tempo e espaço (CORAZZA, 2001). Devido a esse caráter produtor, é possível considerar que o currículo é um artefato cultural que é produzido e, ao mesmo tempo, também produz cultura (MOREIRA, 2001). Por ele ser um artefato cultural, ele também “traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade”, e “constitui identidades e subjetividades” (SANTOS e PARAÍSO, 1996, p.82). Ele é colocado na “moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. [...] Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação” (MOREIRA e SILVA, 1994, pp.7-8). E nos apoiamos no conceito de vivência de Vigotski para compreender as vivências bebês na construção desse currículo.

Partimos do conceito de vivência (VIGOTSKI, 2010) compreendido como a unidade entre pessoa e o meio, em que esse meio não é apenas físico, mas simultaneamente cultural e simbólico. Desse modo, a vivência é uma “união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p.686). Isso é uma forma de entender “a vivência do homem como experiência de si mesmo” (JERESBTSOV, 2014, p.16), e também as vivências constituindo a “história de formação da personalidade” (ibid., p.17) das pessoas. Essa história possui relação com as “situações de vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (ibid., p.19). Nesse sentido, após a análise de quatro eventos relacionados com as vivências de bebês e professoras, argumentamos ao longo desse texto que as vivências no berçário estão permeadas pela relação autonomia/proteção. Tal tensão compõe o currículo no contexto investigado: entre o desejo de possibilitar aos bebês a realização de várias atividades, partindo das próprias iniciativas, sem a tutela direta de um adulto e, ao mesmo tempo, propiciar a proteção e cuidado desses bebês. A exemplo disso, analisamos as vivências dos bebês nos usos da piscina de bolinhas e como, ao longo do ano, emergiram diferentes modos de propiciar a autonomia e a proteção neste usos.

Desse modo a emergência de um “*currículo da piscina de bolinhas*” se deu ao identificar, no processo teórico-metodológico, os usos que os bebês e as professoras realizaram desse artefato. Na piscina, os bebês entraram, saíram, brincaram com as bolas, jogaram as bolas para fora da piscina, foram alimentados, interagiram com quem estava dentro e fora da piscina, brincaram com outros brinquedos dentro da piscina e, muitas vezes, os bebês ficaram dentro da piscina sem as bolinhas. Nos momentos em que a piscina de bolinha esteve à disposição dos bebês, devido à organização intencional das professoras, eles pareceram ter uma liberdade para escolher o que fazer naquele momento. Tal liberdade, ou mesmo autonomia em seus movimentos, possibilitou que as adultas interpretassem esses momentos como brincadeira. Por outro lado, a preocupação com o bem-estar físico e proteção dos bebês na escolha de como estar na piscina de bolinhas esteve presente ao longo de todo o ano. Assim, o par autonomia/proteção tensionou e marcou a construção do “*currículo da piscina de bolinhas*”. Esse currículo produz e é produzido pelas vivências das pessoas (bebês e professoras) em um movimento de constante transformação, sendo analisado na articulação entre determinadas práticas pedagógicas, um certo saber científico e os documentos curriculares sobre a educação dos bebês, como veremos na próxima seção.

Palavras-chave: Bebês; Vivência; Currículo

Referências:

- BLOOME, David. Classroom ethnography. **The International Encyclopedia of Anthropology**, p. 1-9, 2012.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts** (pp. 181– 202). New York: Simon & Shuster Macmillan. 1997.
- GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.
- GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (Ed.). **Handbook of complementary methods in education research**. Routledge, 2012.
- JEREBTSOV, Serguei. A cidade de L. S. Vigotski pesquisas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK: Cadernos Acadêmicos Internacionais – estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**, Brasília, UniCEUB, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**, São Paulo: Cortez. 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus Editora, 2001.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, 1996.
- VIGOTSKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. [originalmente publicado em 1934].

ALTERIDADE E IDENTIDADE - PROJETO IDENTIDADE: “AGORA SOMOS GRANDES!” REFLETINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA RELAÇÃO DIALÓGICA E HORIZONTAL NA EEI – UFRJ

Patricia Kerschr Pedrosa Bento
UFRRJ
patriciaakerschr@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento, trazendo para um alargamento, práticas pedagógicas que dialogam com a criança presentificada. Esta que, fala, chora, sorri, faz birra, discorda e deseja nos comunicar a sua forma de ver e participar do mundo e, especialmente, do seu processo de desenvolvimento.

Analisaremos um evento, ocorrido no pátio da Escola de Educação Infantil-UFRJ, com crianças de 3 a 4 anos de idade. Nesse espaço, há a perspectiva de uma relação horizontal, ou seja, todos, crianças e adultos, têm a mesma importância e direito ao protagonismo.

O estudo tem como objetivo repensar práticas pedagógicas, que parecem estar petrificadas, onde apenas o professor, que com as melhores das intenções, planeja, pensa e avalia as atividades a serem aplicadas. Às crianças, cabe ouvir e acatar as orientações. Desta forma, faz-se cada vez mais necessário debatermos nas academias práticas pedagógicas que colaborem com a emancipação da infância, a começar por escutar as crianças.

Como referencial teórico, dialogamos com os conceitos de alteridade e dialogia de Bakhtin (2011); Motta (2011), na perspectiva de que a criança não precisa deixar de ser criança e se tornar aluno; Pereira (2012), nos trazendo uma reflexão à singularidade da pesquisa com crianças, além de outros estudiosos.

Pensando em metodologia, por se tratar de uma pesquisa com crianças, buscamos uma aproximação com o grupo focal e utilizamos uma observação participante, fazendo uso de registros por meio de fotografias e diário de campo, além de uma análise documental como: caderno de planejamento, relatórios, PPP, entre outros.

“Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro e refrata-se” (GEGe, 2009, p. 13). Adultos, crianças, muita expectativa, e muitas novidades. Mais um ano letivo se iniciava, 2018 começava a se apresentar e, como de costume, as professoras ficavam encantadas com o crescimento físico e com o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças. Surge a fala: “Agora somos grandes! Agora somos do grupo 4”. Frases que acompanharam o grupo e de alguma forma, convidavam os regentes a refletirem sobre este “ser grande”.

Motta & Nascimento (2013) em suas pesquisas sobre culturas infantis, penetram no mundo da infância e descortinam as formas peculiares com que as crianças apresentam suas culturas, nas escolas de educação infantil. As autoras, à luz da sociologia da infância, colaboraram significativamente para a compreensão das crianças que, nesse contexto, passam a assumir um lugar protagonista, no processo pedagógico, nos mostrando que é possível ser aluno sem deixar de ser criança. Como as crianças vão percebendo e ocupando os seus lugares na interação com a comunidade escolar.

É por meio das narrativas que a experiência de infância é compartilhada. Nesse viés, a socialização horizontal favorece importantes trocas de informações, formando e informando as crianças sobre o que é ser criança e como essas relações se estabelecem dentro de sua categoria e no diálogo com as outras categorias sociais. (p. 225 e 226)

A mudança do Grupo 3 para o 4, mostrou-se muito significativa para as crianças. Ao assumirem o novo pertencimento, de alguma forma elas percebiam novas demandas e novas responsabilidades. A busca por autonomia e a frase: “Agora somos grandes”, vinham como jargão indicativo da “maturidade”, ao mesmo tempo em que seus comportamentos e atitudes

pareciam confirmar esse crescimento.

- “Olha, agora eu já posso beber água sozinho!” Disse Beto, orgulhoso de poder se servir à vontade sem precisar do auxílio das professoras. E assim, uma nova rotina se instaurava. Aos pouco, o Grupo 4 ia mostrando o quanto era capaz na realização de algumas tarefas. Era certo que, algumas vezes, o chão ficava cheio de água, mas era preciso que as professoras, em comunhão com as crianças, superassem essa etapa.

Seguindo pistas e atentas às vozes infantis, as professoras perceberam nas crianças um interesse especial pelos objetos dos bebês; não que elas quisessem brincar com os brinquedos, mas pareciam assumir o papel de mais velhos, aqueles que oferecem os brinquedos e cuidados aos menores, no sentido de afirmar o seu lugar que agora era outro e, ao mesmo tempo, na tentativa de construir esse novo pertencimento identitário.

Segundo Pereira (2012), sob o ponto de vista Bakhtiniano, a atividade de pesquisa está ligada ao acontecimento, algo dinâmico. É interação entre os sujeitos, é vida, pois o acontecimento faz parte do ser. Era possível perceber a criança se constituindo. Através do relacionamento com o outro, o sujeito ia se alterando. Paulatinamente, ocupava um outro lugar na sociedade. A escola se configurava como um lugar da alteridade e pluralidade.

Bakhtin pontua que não é possível afirmar um lugar social sem compará-lo a outro. Esse movimento nos faz pensar sobre o lugar que eu ocupo ou desejo ocupar. Sem perceber a criança ia cedendo o seu lugar de “bebezinho”, porque almejava outro lugar.

Procurando aguçar a curiosidade das crianças, foi lido o livro *O que é uma criança?* De Beatrice Alemagna (2010).

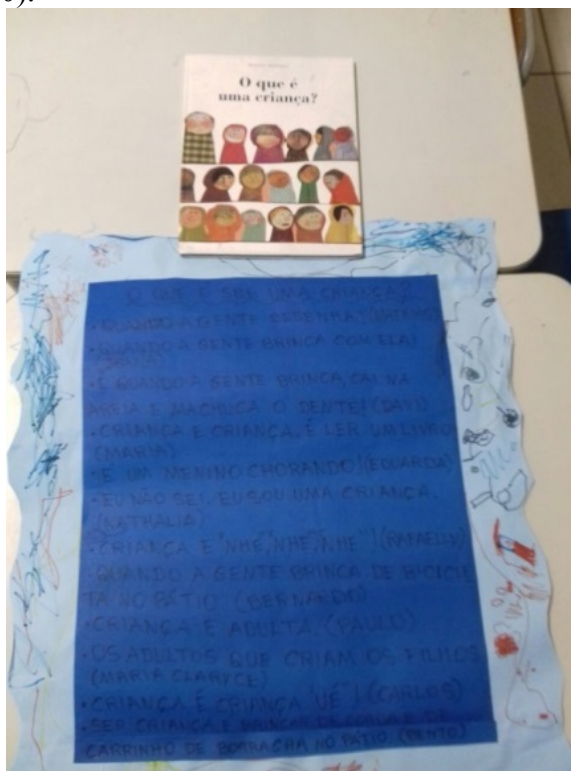


Foto 1: Livro e *blocão* com as respostas das crianças (fonte: arquivo da autora)

Após a leitura, as crianças foram provocadas a manifestarem-se respondendo “o que é uma criança?”

- “*Quando a gente desenha*”. Propôs Matheus

- “*É quando a gente brinca com ela*”. Retrucou Júlia

- “*Quando a gente brinca, cai na areia e machuca o dente*”. Complementou David

- “*Criança é criança. É ler um livro*”. Mariana resumiu.

- “*É um menino chorando*”. Eliza Divergiu.

- “*Não sei. Eu sou uma criança*”. Núbia mostrou a dificuldade de responder pela sua implicação à causa.
- “*Criança é nhé, nhé, nhé*”. Riqueli disse, transformando em sons suas percepções.
- “*Quando a gente brinca de bicicleta no pátio*”. Disse Bernardo, retomando a importância da brincadeira.
- “*Criança e adulto*”. Paulo Henrique preferiu explicar pelo antônimo.
- “*Os adultos que criam os filhos*”. Clara, por sua vez, trouxe o papel complementar dos adultos nessa relação.
- “*Criança é criança, ué!*” Caio resolveu.
- “*Criança é brincar de corda, de carrinho e de borracha no pátio*”. Beto encerrou.

Humboldt (2013), nos fala que a essência da linguagem é fazer uma mediação entre eu, o outro, nós e o mundo. Para o autor, a fala, une algo individual do ser a algo natural da humanidade. Sendo assim, a língua é entendida como um elo entre eu e os outros, e que estes outros, por meio da língua me compreendem e me autenticam como falante. Humboldt, 2013 apud VOLÓCHINOV, 2017, p.19

Concluimos que o presente estudo vem colaborar com uma importante discussão inaugurada pela sociologia da infância, que se fortalece em diálogo com outras disciplinas das ciências humanas e sociais onde se constituem os Estudos da Infância. Assim, fica o convite de trazermos para a arena da Educação Infantil, práticas pedagógicas que se atentam às vozes das crianças e contribuam com a emancipação da infância.

Palavras-chave: Criança Presentificada; Dialogia; Educação Infantil

Bibliografia

ALMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança**. WMF Martins Fontes. SP, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____, Mikhail. VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. S.P: Editora 34, 2017.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando Conceitos, Categorias e Noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

NASCIMENTO, Anelise; MOTTA, Flávia Miller Naethe. “**Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos**”: A dinâmica das idades. In: KRAMER, Sonia (Org.). Educação Infantil – Formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papiros Editora, 2013, p. 207 – 226.

PEREIRA, Rita Ribes. **Pesquisas com crianças**. I: Infância em pesquisa. NAU. RJ, 2012, p. 59 – 86.

INFÂNCIA EM AFROPERSPECTIVA: PARA NARRAR A EDUCAÇÃO EM OUTROS SENTIDOS

Camila Machado de Lima
Colégio Pedro II e PPGEdu/Unirio
camila.cmlima@hotmail.com

Resumo: O que há de infância ao nos aproximarmos de pensamentos africanos e afrodiaspóricos? Se infância, no sentido filosófico, está no trânsito entre errância, perguntas, caminhos e outra dimensão temporal e de linguagem; se infância está, em sentido agambeniano (2015), no que se pode nomear como “nossa pátria original”; se a força da infância está em sua potência inaugural, como uma “figura do começo” de acordo com Jorge Larrosa (2003), nos parece que a infância nos leva a outros territórios. Quiçá, um dos caminhos para infanciar a educação seja descolar-se para percepções outras que abram possibilidades ao risco e à aventura de acolher pensamentos, palavras, imagens e linguagens que façam a infância maior. Neste trabalho, que é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, são apresentadas narrativas e experiências docentes com crianças e se aposta por enegrecer caminhos partindo de epistemologias que revitalizem e inventem modos outros de pensar infância e a formação docente.

Noguera defende a afroperspectiva como modo de pensar problemáticas desde referenciais e exercícios filosóficos protagonizados *por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora* (2012, p. 65) e cosmo-sentidos africanos. Para ele, é tanto a infância o estado capaz de provocar este deslocamento de pensamento, como também é através deste estado infantil que se interpela sentidos inaugurais sobre o mundo. Acreditamos que as crianças são seres mais investidos de infância e nos convidam com elas a habitar um estado de infância. Converso com Noguera (2012; 2017; 2019), Nascimento (2001; 2008) e Trindade (2006; 2013) neste trabalho para afirmar infância em afroperspectiva. O que significa também fazer uso de linguagens enegrecidas (ou enegrecer a linguagem), no sentido de compreender positivamente a pretidão e a negritude que a própria infância nos faz experimentar. Pois algo que o estado de infância nos faz sentir, entre tantas outras possibilidades de experienciar o mundo, é colocar-nos em fragilidade, em territórios conceituais que invertem lógicas existentes, em saída ao mundo... a um mundo que está para ser criado com novas/velhas palavras, aquelas ignoradas, sufocadas e sobreviventes.

Trindade (2006; 2013) tem uma contribuição muito relevante no contexto da educação das relações étnico-raciais, pois se dedicou a pensar a educação infantil em valores civilizatórios afro-brasileiros, trazendo elementos que atravessam a nossa cultura fortemente constituída por africanidades. A autora salienta que a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros” tem a intenção de destacar a presença africana que está na formação da sociedade brasileira, reforçando a necessidade de sentirmos a presença destes valores de modo a pensar e praticar uma educação que a afirme positivamente.

Trindade, ao afirmar “Energia Vital (axé)” como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil, ela destaca que *tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital (...)* Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida (2013). O princípio do axé é a vontade de viver e aprender com ânimo, alegria, acreditando na força do tempo presente. E a infância neste trabalho é considerada como energia vital, uma força que cria e sustenta a vida. Axé coloca a vida em movimento, *axé remete à ideia de “poder realizar”* (NOGUERA, 2017, p. 66 – grifo do autor). Infância como força instauradora de movimentos e de pensamentos. Infância como energia que revitaliza a vida. Infância como condição de manutenção da nossa existência.

Em aspectos metodológicos temos defendido a conversa enquanto procedimento metodológico de pesquisa, como modo de se aproximar de sentidos e narrativas dos sujeitos com os quais praticamos nossas pesquisas. Assim, a narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 1995; RIBEIRO, SAMPAIO, SOUZA, 2016) é deixar que o saber não fique imóvel e teça uma narração de saber, considerando-se sujeito do próprio sentir. Estas narrativas são atravessadas pela minha experiência docente e também com as narrativas das crianças. São elas que, neste trabalho, ajudam a dimensionar o que é infância. Como em uma conversa elas nos dizem: *Infância é quando é pequeno e grande* (Rebeca – 5 anos); *Infância não é uma palavra sobre uma coisa ou uma pessoa. É uma palavra sobre o aconteceu na vida* (Anita – 5 anos). A infância como uma condição de tempo e corpo *pequeno e grande* dinamiza o pensamento e provoca a romper uma dicotomia que pensa a infância somente como tempo específico de um corpo menor que de um adulto. O limite está em pensar que quando adulto, na fase da vida em que o tempo cronológico nos garante o crescimento, está para afastar cada vez mais de uma infância enquanto condição de existência. A força das narrativa retratam a infância *como uma dimensão da vida a ser preservada* (NOGUERA *et al*, 2017, p. 83).

Outro ponto que as crianças, com suas infâncias, nos possibilitam pensar é o *tempo*. Para Anita, podemos entrar em uma máquina do tempo para voltar à infância, *mas continuamos com corpo de gente adulta*. O corpo adulto como condição física não nos impede de adentrarmos em estado de infância, arriscarmos a embarcar em uma máquina do tempo que o tempo não volta, mas afirma outra temporalidade, o tempo de aberturas outras. Talvez, o que Anita nos possibilita pensar, seja a exigência do deslocamento que a infância nos permite, ou que a escolha por vivê-la demande de nós um deslocamento. Entrar na máquina do tempo e, ainda assim, persistir no corpo e habitar uma temporalidade que pode ser capaz de ressignificar alguns sentidos, imagens, possibilidades e potências da infância.

Em contexto africano o tempo apresenta uma dimensão de presente que se orienta pelo passado. Busca-se no passado alternativas para o tempo presente. As tradições africanas apresentam uma perspectiva de tempo que valoriza o passado (o que, nas palavras de Anita é: *o que aconteceu na vida*) e o presente, mais que o futuro. Os povos Akan, da África Ocidental, possuem um conjunto de símbolos gráficos chamado *adinkra*. Um dos símbolos que podemos destacar para pensar sobre a representação e sentidos africanos de tempo é o ideograma *sankofa*. *Sankofa tem uma conotação simbólica muito forte de recuperação e valorização das referências culturais africanas* (NASCIMENTO, 2008, p. 29), significa aprender com o passado para criar no presente raízes vivas para um futuro melhor para a comunidade. A máquina do tempo de Anita, assim como *sankofa*, remetem justamente a uma busca naquilo que temos de mais antigo em nós, a infância (NOGUERA, 2019). E esse movimento é incessante e constante, de reinventar o presente com e a partir do reconhecimento de sentidos de mundo que habitam a infância.

A infância afroperspectivista não está para assumir uma definição de infância segundo o continente africano. O que se pretende é pensar com algumas narrativas, linguagens, palavras e imagens deslocamentos e potência de um estado de infância que pode estar aí presente e com ela compor novos sentidos que regenere também ideias que temos acerca das sociedades e culturas africanas. Ou seja, encontrar mundos e sentidos que nos ajudem a tecer e manter concepções de infância plurais e desde outros símbolos. *Assumir a Infância como um estado existencial especial que nunca devemos perder* (NOGUERA, 2019, p. 135). Infância como energia vital. Infância em corpos que são pequenos e grandes.

Palavras-chave: Infância; Valores Civilizatórios Afro-brasileiros; Formação Docente; Narrativas

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL

Victoria Regina Borges Tavares Melo
ISERJ
victoriaborges.melo@gmail.com

Resumo: As Inteligências Múltiplas tem a cada dia adquirido maior importância, principalmente na educação. Conhecer essas inteligências possibilita aos professores melhorarem suas práticas de ensino e aprendizagem de forma mais efetiva e de acordo com a necessidade que cada um possui. Pois sabendo as diferentes inteligências há a possibilidade de trabalhar com recursos variados, tais como: recursos visuais, voltados mais para a linguagem ou mais para a lógica entre outros. Dentre as Inteligências Múltiplas apresentadas por Gardner e outros autores que abordam o tema, o presente trabalho irá abordar apenas as relacionadas as relações interpessoais e intrapessoais. Essas inteligências estão ligadas as relações que estabelecemos com o mundo e conosco. Temos contato com essas relações desde a nossa infância e elas nos acompanham ao longo da nossa vida. Segundo Vygotsky, a interação com o outro nos possibilita aprender e conhecer a nossa própria cultura, além de desenvolver outras inteligências e habilidades. Uma vez que o conhecimento é socialmente construído através das relações, são essas inteligências que nos possibilitam estar em constante aprendizado ao longo da vida. Como seres inacabados, é através do diálogo que estabelecemos que percebemos esse inacabamento, pois aprendemos com nossos próprios erros e com as relações que estabelecemos ao longo da vida. Para algumas pessoas o processo de desenvolvimento dessas inteligências acontece de forma natural nas interações que experimentam nos espaços que frequentam. Porém, para outros indivíduos como os que apresentam Transtorno do Espectro Autista esse processo pode não ocorrer de forma natural, devido aos déficits que possuem relacionados à interação social, linguagem e comportamento. Esses déficits fazem com que o indivíduo com TEA possuía dificuldade de se socializar e interagir, afetando também sua capacidade com a Teoria da Mente. A Teoria da Mente possibilita que possamos nos colocar no lugar do outro, porém, os portadores de Transtorno do Espectro Autista, apresentam dificuldades nessa área. Como o ambiente de educação infantil é o primeiro espaço educacional que essas crianças, muitas vezes, estão inseridas, acabe a educação infantil auxiliar esses indivíduos a desenvolver as habilidades e competências necessárias para que possam melhorar a socialização e a interação, assim como as demais áreas do conhecimento. Conhecer a si mesmo, e ao outro é uma tarefa difícil para aqueles que possuem o TEA e está diretamente relacionado as inteligências interpessoal e intrapessoal que são necessárias para o desenvolvimento integral do indivíduo. O ambiente escolar da educação infantil possui como eixos estruturais segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as interações e as brincadeiras. Esses dois eixos se articulam para auxiliar no desenvolvimento da criança que através das interações que estabelece e das brincadeiras aprende sobre o mundo e o explora. Desse modo, o presente estudo realiza um recorte no trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Pedagogia, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, em setembro de 2018. Dissertaremos sobre como podemos desenvolver a inteligência interpessoal e intrapessoal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, uma vez que a educação infantil é o espaço voltado para as interações e brincadeiras, utilizaremos de jogos que possam auxiliar na interação de crianças com Transtorno do Espectro Autista tanto entre si, como com seus colegas de turma. Por objetivo buscamos identificar como a educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais e intrapessoais em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, três pontos serão analisados: o

papel das interações sociais para o desenvolvimento das crianças com TEA; como as brincadeiras e jogos podem contribuir para a aquisição de repertório de habilidades e competências ligadas as inteligências interpessoais e intrapessoais; e a melhora dos déficits sociais apresentados por essas crianças. Compreendemos que a educação infantil é uma fase de grande importância para a socialização e para o desenvolvimento da criança, ajudando-a a compreender as relações que estabelece com o mundo e consigo mesmas, através da percepção sobre o que gostam ou não, sobre como se sentem, seus sentimentos, emoções, expressões entre outros. Porém, como acontece esse desenvolvimento em crianças com TEA? Será que acontece da mesma forma com todas as crianças com o transtorno? Quais os benefícios de desenvolver essas habilidades desde a educação infantil? A base para este trabalho que possui como foco a pesquisa bibliográfica tem os autores Whitman (2015); Camargo; Bosa (2009); Asperger (1991); Gardner (s.a); Goleman (1997); Goldstein e Cisar (1992); Pieczarka (2017) dentre outros autores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando como base de estudos a literatura sobre o tema. As informações contidas neste trabalho foram pesquisadas por meio de livros, do site Scielo, Google Acadêmico assim como outros conteúdos disponíveis na internet. Dentre eles estão dissertações, teses, artigos científicos e monografias, tendo como pontos centrais da pesquisa a interação social; transtorno do espectro autista e as inteligências múltiplas. Dentre as diversas estratégias observadas ao longo da pesquisa, a que mais se aproximou do objetivo do trabalho foi a que utiliza o jogo sociodramático como estratégia que possibilita o desenvolvimento das habilidades de comunicação, linguagem, comportamento e interação entre as crianças com e sem autismo. O jogo sociodramático pode contribuir para o desenvolvimento e melhora da interação social da criança com autismo, pois através dele é possível desenvolver comportamentos como: fazer perguntas e responder perguntas, saber como se comportar em determinado contexto (parque de diversões, supermercado, loja, etc); e atitudes que envolvam tanto a inteligência intrapessoal como a interpessoal, dentro de um contexto que após o treinamento é expandido para outros espaços havendo a generalização. Através da revisão literária foi possível perceber as lacunas existentes em pesquisas voltadas para a utilização de estratégias que desenvolvam habilidades socioemocionais e relacionadas a inteligência interpessoal e intrapessoal em alunos com TEA e de trabalhos voltados para o desenvolvimento de um repertório social nesses indivíduos. Pode-se observar ao longo da pesquisa a importância do espaço de educação infantil inclusiva para o desenvolvimento das relações entre as crianças com e sem deficiência, e como essa interação pode contribuir para o desenvolvimento de um repertório social saudável para todos os envolvidos sejam eles adultos ou crianças.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil.

A ESCOLA AO LADO

Ana Carolina Campos de Menezes
Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré – Escolas
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
anademenezescampos@gmail.com

Resumo: *“Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós, paralisia, fatalismo, cegueira. (Madalena Freire)*

Observar, registrar e analisar a interação entre crianças é tarefa que exige atenção aos pequenos detalhes e sensibilidade aos atores envolvidos. O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre valiosos momentos de interações entre crianças pequenas, em um espaço público de atendimento no município do Rio de Janeiro, no diálogo com as ideias de Vigotski (1989), Corsaro (2011) e Santos e Corsino (2009).

A observação foi realizada em diferentes dias, mas sempre no pátio externo do Espaço de Desenvolvimento Infantil. Nesse local, aconteciam coisas diferentes a cada dia, mas a recorrência de uma atitude em vários dias de observação. No contexto em análise, o foco está nas crianças e na escola ao lado.

O pátio externo do EDI foi escolhido para observação, por ser um amplo espaço, natureza era o momento em que havia menos interferência dos adultos nas ações das crianças.

As políticas públicas de atendimento às crianças no Município do Rio de Janeiro já completam mais de uma década. Temos hoje, então, um espaço onde se efetiva o direito das crianças à vaga e às interações de qualidade. Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) são a efetivação do direito das crianças em um espaço público.

O espaço foi projetado pensando naqueles a quem estava destinado, crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses. Tendo em vista as especificidades das crianças pequenas, pensando os múltiplos aspectos do seu desenvolvimento.

O atendimento à primeira infância, portanto, se sustenta em três importantes pilares: construção de interações positivas entre crianças e crianças e adultos; oportunidades de aprendizagem adequadas e pertinentes; saúde, proteção e segurança. Gozando de boa saúde e de interações positivas, a criança usufruirá das oportunidades de aprendizagem que o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) lhe apresentará. (SME, 2010)

Durante o período de observação, notou-se a atitude recorrente de algumas crianças de ir até as grades que separam o Espaço de Desenvolvimento Infantil da escola ao lado. Uma criança foi a primeira a “descobrir” esse espaço, e logo todas da turma o adotaram. O “canto” passou a ser a escolha de todo o grupo. Não foi necessária a presença de um adulto dizendo às crianças para brincarem naquele espaço. Elas, sozinhas, descobriram as possibilidades que o pátio externo oferecia. As crianças criaram sua própria e exclusiva cultura de pares, reinventando de maneira criativa o espaço e tempo oferecido pelos adultos. (CORSARO, 2011, p.31)

A curiosidade, para atender as próprias demandas, proporcionou uma rica experiência que rendeu e continuará a render muitas aprendizagens. Conforme Wallon (2007) citado por Pio Borges¹⁷, a afetividade, o ato motor e o conhecimento são uma das três dimensões do ser humano. Nesse caso a afetividade foi a motivação que levou a uma atitude do plano motor, uma nova forma de se apropriar do espaço para atender as suas demandas emocionais.

Alguns minutos depois foi possível observar uma menina no “canto” do pátio que a turma tanto gosta. Do outro lado da grade, no pátio da outra escola, dois meninos que interagem

¹⁷ In: PIO BORGES, Leonor. Wallon e Maturana: um encontro entre educar e cuidar. (mimeo)

com a pequena. Ao notar a presença de um adulto um dos meninos correu, o outro permaneceu na grade estabelecendo algum tipo de conexão com a criança do outro lado. Aparentemente não houve diálogo entre eles.

(Diário de observação, 21/05/2018)

Não há necessidade de diálogo para existir comunicação. As crianças se comunicam com o adulto e entre elas, sem a necessidade de palavras. E geralmente, os adultos não estão atentos o suficiente para perceber e valorizar toda essa comunicação que é estabelecida (CORSINO, 2009, P.3). Somente seus pares, atentos ao outro são capazes de valorizar aquela comunicação “muda”.

As crianças sempre sabem muitas coisas, independente de sua idade. Treinar o olhar para perceber a partir dessa perspectiva exige um esforço dos adultos que foram treinados a perceber a criança como ser incompleto. As crianças de idades diferentes geralmente sabem coisas diferentes. Conforme Oliveira (2009, p. 58), quando falamos que a criança sabe fazer algo, está nos referindo a algo que ela saiba fazer sozinha, sem ajuda de outro, a chamada Zona de Desenvolvimento Real por Vygotsky.

Aquilo que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas é capaz com a ajuda do outro, Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Potencial (OLIVEIRA, 2009, P. 59). Essa premissa exige a presença de um outro mais experiente.

Segundo Oliveira (2009, p. 60) essa ideia de Zona de Desenvolvimento Potencial atribui importância às interações sociais para o desenvolvimento humano. Principalmente crianças de idades diferentes. O convívio com crianças de diferentes faixas etárias produz um dia a dia mais rico de experiências e aprendizagens.

A relação que as crianças desse grupo estabeleceram com as crianças maiores, evidencia a relação de alteridade que existe entre as próprias crianças de idades diferentes.

O espaço teve papel essencial na descoberta do grupo. Suas grades não foram barreiras e sim possibilidades de exploração.

Em um espaço que já era familiar às crianças surgiu uma nova oportunidade de criar laços. Inicialmente movidas pelo afeto, uma parte do espaço foi ressignificada por elas, trazendo a possibilidade de interação com o outro social, o diferente, com conhecimentos que elas ainda não possuíam, ampliando momentos de aprendizagem.

Ao fim do período de observação, novas questões surgiram. A dúvida permaneceu: como seria se as crianças pequenas tivessem a oportunidade de se relacionar com as crianças grandes, sem barreiras entre elas?

A escolha do “canto” só aconteceu porque uma criança, carregada de sua história e motivações, decidiu desbravar o conhecido espaço a fim de conhecer novas possibilidades.

Todas as vezes que o pátio da escola ao lado estava vazio, as crianças não costumam demonstrar interesse. Isso ocorre porque o interesse das crianças não estava no espaço da escola ao lado, mas sim na possibilidade que ele oferece de encontro com o outro, relação com o diferente, e assim criar novos laços e aprender novas coisas.

Consideramos que cada criança possui uma história, com suas trajetórias únicas e individuais que, unidas, constroem uma história que é coletiva, constroem sua própria cultura de pares. Nesse contexto, as crianças do Espaço de Desenvolvimento Infantil, no seu conhecido pátio, interagiram com as crianças da escola ao lado e construíram uma nova história, esta revelada sob a observação e os registros da professora do grupo e partilhada neste trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interações; Cultura de Pares

QUEM MONTA O PLANO, EXPERIMENTA O PLANO?

Bruna dos Santos Cruz Borges
FFP-UERJ
brunasc.borges@gmail.com

Ingrid Gomes de Oliveira da Venda
FFP-UERJ
ingridnictheroy@gmail.com

Larissa Cristina Barros dos Santos
FFP-UERJ
lacrisbar@gmail.com

Resumo: Este texto é fruto de uma pesquisa numa creche pública, estudos e inquietações quanto às possibilidades de um trabalho docente para crianças pequenas que lhes garanta um espaço provocador de aprendizagem, compreendendo que o professor na Educação Infantil tem papel de parceria no cotidiano das creches, onde seu corpo influencia no processo de amadurecimento do conhecimento de si das crianças pequenas. Sendo assim o presente texto discorre a partir de uma busca reflexiva ao que se refere ao movimento de atenção como cuidado e ato responsivo ao docente da creche, mediante ao planejamento de suas práticas pedagógicas provocadoras de experiências com dimensões corporais livres e autônomas para crianças pequenas, entre 2 e 3 anos. Desse modo, o texto tratará da importância do docente da creche se apropriar do modo pelo qual ele disponibiliza o seu corpo em relação ao corpo das crianças pequenas durante as atividades propostas, estará relacionada com as aprendizagens de si das crianças pequenas. Ou seja, o corpo expressivo do adulto implica nas maneiras pelas quais as ações livres expressivas das crianças vão criando, para elas, uma aprendizagem de si nesse movimento expressivo e relacional. Dentro dessa perspectiva, o olhar de quem planeja e vivencia com proximidade corporal afetiva difere do olhar de quem planeja e se distancia corporalmente dos momentos de experimentações infantis. Esse estudo vai se tecendo a partir da compreensão de que o processo formativo da criança irá conceber-se a partir do viés relacional com o outro. No espaço da creche esse outro anteriormente dito é o docente que se instaura como provocador de movimentos singulares de aprendizagem das crianças pequenas. Nessa perspectiva, o docente vai assumindo diferentes papéis para com seus objetivos responsivos com as manifestações infantis. Em primeiro momento, o adulto deve incumbir-se de sua responsabilidade de assumir a forma como disponibiliza seu corpo perante as crianças pequenas.. Consequentemente, essa questão estará atrelada ao modo pelo qual se planejará o cotidiano com as crianças. O docente, além de produzir o plano, é parte e fio condutor de todo esse processo. O que se coloca no presente é um corpo expressivo adulto organizando uma possibilidade imensamente diversificada de expressividades, já que cada criança pequena reagirá de acordo com seu modo único de ser. O que vale ressaltar é que todo esse movimento provocador docente independe do espaço em que o grupo esteja. A riqueza de experimentações de diferentes espaços oportuniza descobrimento de movimentos e sensações do próprio corpo na construção de si enquanto sujeito. O trabalho tem como alicerce uma perspectiva histórico-cultural que nos levará ao encontro com as perspectivas de autores como Vigotski (1989), pensando que o sujeito constitui sua subjetividade a partir das relações construídas a partir de um outro indivíduo, numa relação interpessoal. Além do mais, para percorrer todo esse intenso caminho na busca por um espaço que possibilite às crianças pequenas uma experiência na descoberta de si e de seu corpo, as práticas pedagógicas deverão ser pautadas pelo docente que está atento as manifestações livre expressivas infantis que, a

partir disso, planeja para seu cotidiano, como afirma Guimarães (2011). Além disso, o texto contará com implicações e atravessamentos da perspectiva italiana e da abordagem Pikler para buscar compreender o brincar livre e como saber observá-lo, registrá-lo e analisá-lo. A abordagem metodológica envolve a observação do cotidiano de uma turma de uma UMEI do município de Niterói e a realização de oficinas de brincar livre expressivo com a mesma turma. A interação é um grande aliado no desenvolvimento infantil, através dela a criança explora seu mais íntimo contato com o meio e torna-se parte dele. Permitindo essa interação e contato com os pequenos o cotidiano escolar produz sentido e grandeza de crescimento para formação do adulto, obtendo assim uma relação afetiva e dialógica. E nesse espaço que corporeidade infantil e possibilidades de experimentações de suas expressões. Porém se o corpo da creche não estiver ciente desse fato, as crianças e suas infâncias poderão ser de algum modo violadas, a partir do momento que ele não é o provocador dos movimentos livres autorais. Sendo assim, o texto vai objetivar em seu decorrer reflexões a cerca do modo pelo qual os adultos se colocam corporalmente perante as crianças nas creches, entendendo que, a sua disponibilidade corporal está devidamente relacionada aos modos de aprendizagem de si das crianças pequenas. A criança é um ser social que nasce com as suas personalidades e se modifica ao longo da relação com o outro e o meio em que vive. Por isso, o ambiente da creche por ser parte desse meio formativo de sua vida, precisa ter ciência da necessidade de se pensar um docente que esteja para fazer enaltecer todo o seu potencial e virtudes expressivas. Não somente a relação das crianças pequenas e adultos, mas também, o processo de desenvolvimento a partir de experiências com elas mesmas também. Partir dos pressupostos aqui salientados implica em o docente se colocar não como aquele que vai “tomar conta das crianças”, mas aquele que cria uma sintonia afetiva no processo de construção do intrapessoal das crianças pequenas. É o corpo do docente, com o corpo das crianças pequenas num processo de aprendizagem. O professor planeja a sua prática pensando a sua função de ampliador em seu próprio planejamento que dará diretrizes de sua prática. Toda essa perspectiva demonstra que o docente para essa faixa etária está acompanhada e tem atitudes colaborativas, e percebendo como vai se desenhando a qualidade do estar junto no processo de constituição do “eu”. Além disso, cada criança está contemplada por seu tempo de descoberta de seus movimentos expressivos relacionais. Não o tempo do adulto e de uma sociedade pautada na aceleração como definidora de qualidade. No dia a dia das crianças pequenas, o adulto deve estar respaldado em seu cotidiano que o tempo do corpo expressivo difere dessa alta velocidade de acontecimentos da sociedade e quais as implicações desse saber tem ao se pensar práticas pedagógicas. Por fim, o que vai se delimitando é que a creche como espaço formativo deve se alicerçar de profissionais que estejam envolvidos num ato de responsabilidade e cuidado corporal enquanto provocadores de movimentos livre expressivos no processo de formação da criança pequena, de modo a respeitar o seu tempo.

Palavras-chave: Criança Pequena; Expressões; Planejamento

A CRIANÇA E O ETERNO RETORNO EM ASSIM FALAVA ZARATUSTRA

Laurici Vagner Gomes

UEMG

gomeslaurici@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo dessa comunicação é analisar como a figura da criança aparece no interior da dramática experiência formativa do eterno retorno em *Assim Falava Zaratustra* de Nietzsche. Adotaremos como fio condutor dessa análise a caracterização zaratustriana das três metamorfoses do espírito.

No primeiro discurso aos seus pretensos seguidores, Zaratustra fala sobre três metamorfoses (*Verwandlungen*): a transmutação do espírito em camelo, de camelo em leão e de leão em criança. O camelo simboliza o “espírito resistente”, aquele que mede suas forças pelas cargas que pode suportar. O espírito como camelo segue carregado para o deserto, onde ocorre a segunda metamorfose, de camelo em leão. O espírito que se transmuta em leão quer tornar-se livre e ser senhor de si mesmo. Seu inimigo é um dragão chamado “Tu deves” (*„Du-sollst*), que representa os valores milenares e estabelecidos pela tradição. O espírito como leão cria a liberdade para a nova criação, mas para que, efetivamente, novos valores sejam criados, é necessária a terceira transmutação do espírito, de leão em criança. Diz Zaratustra: “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer “sim”” (NIETZSCHE, 2011, p.28-29).

A partir da segunda parte da obra, podemos observar que as três metamorfoses passam a simbolizar o processo formativo de Zaratustra diante da experiência dramática do eterno retorno. O eterno retorno começa a ser dito em "Da redenção", onde é apresentada a tese de que o "foi assim" é o cativo da vontade libertadora, que o grande sofrimento dessa vontade se encontra no fato de não poder querer para trás. Para que a vontade se liberte do seu cativo é necessário transformar todo “foi assim” em um "assim o quis", que o personagem denomina de redenção. O eterno retorno se apresenta como um pensamento extremamente dramático para uma vontade que ainda não se redimiui. Ao fim da segunda parte, Zaratustra se apresenta como alguém que teme aquilo que sabe, sendo que os indícios textuais revelam que aquilo que o personagem sabe é justamente o eterno retorno. Zaratustra silencia acerca do que sabe pelo fato do sabido estar acima de suas forças, revelando que ainda lhe falta a “voz do leão” (*Löwen Stimme*). Em “A hora mais quieta” prenuncia-se que o personagem deve superar a sua juventude e tornar-se novamente criança.

Em "Da visão e enigma", seção da terceira parte onde o eterno retorno aparece pela primeira vez de maneira explícita, Zaratustra se depara com a visão de um jovem pastor sendo sufocado por uma negra e pesada serpente que penetrou em sua boca e mordeu firmemente sua garganta. Zaratustra puxa a serpente, mas sua atitude é vã. O personagem então grita com todo seu nojo, horror e ódio para que o pastor morda e corte a cabeça da serpente. Essa enigmática visão será decifrada pelo próprio Zaratustra em "O convalescente" quando revela: “O grande fastio que sinto do homem – *isto* penetrava em minha goela e me sufocava; e aquilo que proclamava o adivinho: ‘Tudo é igual, nada vale a pena, o saber nos sufoca.’”(NIETZSCHE, 2011, p. 210). Com essa revelação, conclui-se que o pastor é o próprio Zaratustra e a serpente o fastio que sente em relação aos homens diante da evidência de que não há progresso, somente eterna repetição. Com isso, o drama de Zaratustra se intensifica e a doutrina niilista do Adivinho reaparece, conduzindo-o ao adoecimento.

Nas notas preparatórias para "Da visão e enigma", Nietzsche revela que o ato de morder e cuspir fora a cabeça da serpente representa justamente a redenção da vontade. Segundo Paul Loeb, a imagem simbólica do pastor realizando esse ato indica a metamorfose do leão em criança. Para o intérprete, a ênfase inexplicável de Nietzsche na juventude do pastor corrobora

essa leitura, que guardaria conexões com o que se diz em “A hora mais quieta”, onde já se tinha previsto que Zaratustra deveria abandonar o orgulho de sua juventude e se tornar criança. No entanto, a imagem do pastor apresentada em “Da visão e enigma” é uma antevisão do destino de Zaratustra, que somente se efetivará em “O convalescente”.

Na conversa com sua consciência em “Da Bem-Aventura Involuntária”, Zaratustra revela que até agora, diante de seu pensamento abismal, fora um espírito de suportaço, um espírito como camelo, mas que agora necessita da força e da voz do leão para chamá-lo à tona. A seção “O convalescente” inicia-se justamente com Zaratustra chamando o pensamento do eterno retorno à tona, o que revela que o seu espírito já se transmutou de camelo em leão. Zaratustra desperta seu pensamento mais abismal com sua voz, ordenando-o para que venha até a superfície. Porém, quando este pensamento lhe vem, causa nojo e fastio. Como revelará mais a frente aos animais, é a serpente que lhe está sufocando. Zaratustra morde e cospe fora a cabeça de serpente, seu espírito leonino transmuta-se em criança. No entanto, são os animais que acompanham seu sofrimento, que enunciam o eterno retorno.

Os animais enunciam o *eterno retorno* sem drama, pois a eles não se apresenta o problema do “foi assim” do tempo, o desafio de querer para trás. Como diz Nietzsche na *Segunda Extemporânea*, os animais não sabem o que é o ontem e o hoje, estão ligados “de maneira fugaz com seu prazer e desprazer à própria estaca do instante”(NIETZSCHE, 2003, p.7). Influenciado nesse momento pelo pensamento de Schopenhauer, Nietzsche afirma que o homem inveja a condição a-histórica dos animais, pois não sentem o peso do passado. Os animais não estão submetidos a dois sentimentos tipicamente humanos: a melancolia e o enfado. O enfado surge do próprio peso que a experiência do passado descarrega sobre o presente, o que faz com que o homem sinta inveja do animal e lembre com melancolia dos tempos de infância, em que ainda não sentia sobre si esse peso. É a criança que mais se aproxima da experiência do tempo vivido pelos animais, por isso vê-la brincando aflige o homem, que logo perturba sua brincadeira e a retira do esquecimento, ensinando-lhe muito cedo a senha do sofrimento e do enfado: a expressão “foi”. Nietzsche retoma em *Zaratustra* a figura da criança no interior da dramática experiência autoformativa do eterno retorno, não para caracterizar a infância como um “paraíso perdido”, lembrado com melancolia, mas para significar um estado espiritual que se pode experimentar na medida em que a vontade se redime de sua aversão ao tempo. A transmutação do espírito de leão em criança é produzida por essa redenção da vontade, que cria as condições para que o eterno retorno possa ser afirmado. Primeiro é necessário redimir-se da aversão contra tempo para depois querer o eterno retorno. Essa perspectiva de análise nos permite compreender porque o espírito leonino de Zaratustra precisa transmutar-se em criança para poder afirmar o eterno retorno.

Palavras-chave: Criança; Nietzsche; Eterno Retorno

REFERÊNCIAS

LOEB, Paul. *The Death of Nietzsche's Zarathustra*. New York: Cambridge University Press, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

AFETIVIDADE, VIVÊNCIA E LÚDICO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE PSICOLOGIA

Myrtes Dias da Cunha
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia
myrtesufu@gmail.com

Resumo: As crianças são uma, dentre outras categorias sociais, que têm sido muito afetadas, especialmente no campo educacional, por dinâmicas sociais injustas e tais situações nos desafiam a compreender melhor quem são as crianças que hoje estão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quais são suas necessidades educativas e quais são as possibilidades docentes para educar crianças especialmente nas escolas públicas? Assim, tomando as perguntas anteriores como ponto de partida, os objetivos do presente texto são dois: primeiro, sistematizar uma definição para emoção/afeto, considerando-os como uma função psicológica superior, portanto, um jeito humano de ser que não está pronto no nascimento da criança, mas que se constitui na relação com o Outro e, segundo, apresentar brincadeiras e produções infantis como atividades lúdicas importantes que podem ser identificadas com o conceito vigotskiano de vivência, situação social de desenvolvimento que descreve uma relação histórico-cultural entre homem e meio, relação fundamental numa educação estética das crianças; consideramos que a concretização dessa educação poderia ocupar a centralidade da formação de professores.

Para alcançar tais propósitos, em primeiro lugar, sistematizamos os conceitos de emoção e vivência a partir de duas obras de Vigotski, escritas entre os anos de 1931 e 1933: *Teoría de las emociones* foi publicado pela primeira vez na Rússia em 1984, nos Estados Unidos em 1999 com o título *The teaching about emotions. Historical-psychological studies* e na Espanha em 2004 com o título *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico de 1931 e a quarta conferência intitulada "A questão do meio na Pedologia"* que faz parte do conjunto de sete conferências intituladas *Fundamentos de Pedologia*. A partir da leitura desses dois trabalhos pudemos compreender o lugar das emoções e da afetividade no desenvolvimento humano. *Teoría de las emociones* é um manuscrito inacabado em que Vigtski contestou as teorias orgânicas das emoções de William James (1834-1900) e de Carl Gustav Lange (1842-1910), aproximando-as da filosofia dualista e racionalista de Descartes (1596-1650) e anunciou sua aproximação com os trabalhos do filósofo Espinoza (1632-1647), para a construção de uma Psicologia das emoções fundamentada no monismo e no materialismo. A 4^o conferência "A questão do meio em Pedologia" é um texto muito mais simples, quando comparado, por exemplo, com a extensão e densidade do *Teoría de las emociones* ou com o estilo acadêmico-científico prolixo e erudito de Vigotski expresso em muitas outras de suas produções. As conferências fazem parte de um material propedêutico destinados aos profissionais da educação e que discutiam temas relativos ao desenvolvimento das crianças e aos desdobramentos desse processo nas metodologias de pesquisa.

Assim, concluímos que para Vigotski, sem negar sua base orgânica, as emoções/os afetos são uma função psicológica superior que se desenvolvem por meio do aprendizado em determinados contextos histórico-sociais. Ao longo de seu trabalho Vigotski apresenta o termo *perejevânie*, em português traduzido como vivência (a ação de vivenciar, vivenciado, experienciado) para assinalar e circunscrever "um tipo de apreensão do real [pelo sujeito] que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica" (TOASSA; PROENÇA. 2010, p. 759, acréscimos nossos).

Assim, deixa claro logo no início de seu texto que para entender a criança e o seu desenvolvimento seria necessário compreender a relação entre ela e o meio; entretanto Vigotski não esclarece nessa publicação o significado de meio, mas a partir de outras

produções suas, Pino (2010) considera que Vigotski (2010, p. 683), grifos do autor). não se referia ao meio natural, o qual seria campo de parâmetros absolutos, mas referiu-se ao fato de que, *“Antes de tudo, o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. Mas isso é pouco. Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado.”*

Prosseguindo em sua explicação sobre a vivência “como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade” (IDEM. p, 687) introduz a relação da vivência com o processo de significação (significado e sentido) das situações, experiências, objetos, enfim dos acontecimentos da vida.

Pino (2010, p. 753, destaque do autor), a partir de análise da quarta conferência de Vigotski, conclui que “se cabe ao educador interpretar as vivências que a criança tem do meio, é função da própria criança ‘viver a significação’ das situações em que se manifesta o meio”. Assim, entendemos que - tomando a relação das crianças com o meio como fundante da constituição do ser, decorrendo daí o desenvolvimento como processo dependente do aprendizado que se dá nas interações sócio-culturais - no âmbito da escola, a relação professor-aluno-conhecimento se apresenta como muito importante nas vivências infantis.

O ensinar-aprender e a relação professor-aluno-conhecimento é um movimento que pode ser mais bem compreendido quando se vai além das avaliações formais determinadas para cada ano escolar e modalidade de ensino; o que requer prestar atenção à dinâmica cotidiana da escola e ao processo de ensino-aprendizado ali desenvolvido, principalmente quando estamos falando de crianças que cursam a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental.

Para essas crianças, levando em consideração a dinâmica histórica do cotidiano (relação entre táticas e estratégias, conforme CERTEAU (1994) poderíamos considerar as brincadeiras como vivências significativas, experiências que representam um diálogo entre professor e aluno, permitindo que o docente “interprete” a vivência e ao aluno “viver a significação das vivências” (IDEM. IBIDEM). Tomar a brincadeira e o jogo como vivências implica em reconhecê-los como situação lúdica, tal como Huizinga conceitua (2001, p. 225, 226, destaques nossos), *“[...] é atividade desenvolvida dentro de certos limites de espaço, tempo e significado, segundo um sistema de regras fixas, [...] [mas] para ser jogo é necessário algo mais que limitações e regras. [...] Dissemos que todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com sua própria realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável que proporciona um relaxamento da vida cotidiana.”*

As brincadeiras, em geral, não são devidamente consideradas pela escola, especialmente porque envolvem emoções, afetos, sentimentos e imaginação, por isso são tratadas como “coisas de crianças” e normalmente as crianças são consideradas como receptoras passivas de conhecimentos e as brincadeiras são tomadas apenas como divertimento apartado do conhecimento, apresentam-se como curiosidades infantis, idiossincrasias ou aspectos do cotidiano escolar que estão desvinculados com o processo de ensinar do qual se deve ocupar a escola. Segundo nossa compreensão, o conceito de vivência em Vigotski, reunindo pensamento, cognição, imaginação, emoção e afeto, indivíduo e grupo, dimensão interna e

meio externo nos possibilita compreender melhor como as crianças, desde o início de suas vidas e também na escola, experimentam e constroem o aprender como vivência ou experiência, processo que se constitui na relação com o ensinar, em que são mobilizados significados e produzidos sentidos.

A partir das considerações anteriores de Huizinga (2001) sobre os jogos e a dimensão lúdica do viver, com destaque para a ideia do jogo (brincadeira) como “função significante”, aproximamos ou relacionamos tais conceitos com a “vivência” em Vigotski (2010).

Por compreender o jogo como atividade lúdica, atividade de cultura e função significante, postulamos que, nesses termos, podemos considerar o jogo e a brincadeira como vivências infantis que merecem a atenção dos professores quando realizam seu trabalho educativo porque proporcionam às crianças um aprendizado que envolve o próprio funcionamento histórico-cultural, com destaque para o afeto (o ritual e as regras sociais) e os sentimentos (um estilo e um jeito singular de apropriar-se do meio; a dignidade com a possibilidade de aprender sobre si na convivência com os outros); por se basear num diálogo entre criança e professor também pode ser tomada como unidade de estudo que permite ao professor conhecer, pesquisar e trabalhar com a criança no próprio processo, na medida em que ela se vai constituindo como sujeito da cultura. Por mais que hoje se fale das brincadeiras e do lúdico na educação escolar das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nem a brincadeira, tampouco as crianças são de fato (re)conhecidas e verdadeiramente levadas em conta no trabalho cotidiano escolar.

Palavras-chave: Afetividade; Vivência; Lúdico

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Rio de Janeiro. 1994

HUIZINGA, J. Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. Trad.: José Paulo Monteiro e outros. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 1 jan. 2010.

TOASSA, G.; SOUZA, M. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 00-00, 1 jan. 2010.

VIGOTSKI, L. V. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1 jan. 2010.

A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA RIBEIRINHA-MARAJOARA POR MEIO DO CORPO

Simeia Santos Andrade
UFPA/ICA/ETDUFPA
simeiaandrade@uol.com.br

Resumo: O estudo que se segue, faz parte de uma investigação mais abrangente sobre as infâncias Amazônicas, neste recorte, destacamos a formação identitária da criança ribeirinha-marajoara por meio do corpo. Neste sentido, Woodward (2014) salienta que o corpo se constitui uma das áreas envolvidas no estabelecimento dos limites que deliberam quem somos, dando base para a formação da identidade. Hall (2006), Silva (2014) e Woodward (2014) consideram que a identidade cultural nasce e se desenvolve na relação que os sujeitos estabelecem com o outro, deste modo a denominam de relacional. É também marcada pela diferença: “[...] só afirmamos quem somos, a que grupo pertencemos (nação, região, sexo), quando existe um não nós e um outro que não faz parte dos nossos” (SANTOS, 2011, p. 145), significando dizer que só existe sentido em assegurar à população oriunda das ribeiras dos rios da Amazônia que são ribeirinhos, frente a um não ribeirinho, do contrário essa afirmativa não teria sentido. Assim, identidade e diferença são inseparáveis, “[...] estão em uma relação de estreita dependência [...]” (SILVA, 2014, p. 74); sem a diferença não existe identidade (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). A investigação teve por objetivo analisar como a criança ribeirinha constrói sua identidade ligada às suas atividades cotidianas que se traduzem nos variados movimentos corporais vivenciado por ele e por meio desses movimentos as práticas culturais infantis se revelam e mostram a identidade da criança, ator social ribeirinho. O referencial teórico-metodológico baseia-se numa abordagem qualitativa de cunho etnográfico em que a criança é quem fala sobre o sentido e significado de ser ribeirinho e viver na Amazônia Marajoara. O estudo centra-se nos Estudos Sociais da Infância em diálogo com a Sociologia da Infância, Geografia da Infância, Antropologia da Criança e História da Infância. Os interlocutores foram 25 (vinte e cinco) crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, moradoras da comunidade Vila do Piriá, município de Curralinho/PA, Amazônia Marajoara. O estudo apontou que a identidade cultural seria uma espécie de “sentimento de pertencimento”, em que este sentimento, na maioria das vezes, significa o não pertencer a outra forma de identidade cultural. São as fontes de significados e experiências, em grande parte, que formam a identidade ribeirinha-marajoara das crianças da Vila do Piriá. Suas vidas estão imbuídas pelo cheiro da floresta, pelo colorido da natureza, pelas expressões ditas que traduzem a sua maneira de ver e dizer do mundo. Embora estudos comprovem que os povos amazônidas, especialmente a criança, usa o corpo, há ainda um caminho a percorrer no sentido de esclarecermos, nesse contexto, como o corpo se relaciona nas dimensões da vida humana (social, política, econômica, cultural, religiosa e educativa) na formação dessa identidade. Neste sentido, a capacidade que o ser humano tem de mimetizar-se, sentindo e experimentando com seu corpo, possibilita a vivência plena dos acontecimentos relacionados ao meio em que vive. No entanto, para que pudessem desenvolver maneiras de realizá-los se fez necessário o desenvolvimento de técnicas corporais que foram diferenciando-se em sua forma nas mais variadas sociedades. Nesse contexto o homem criou condições que favorecessem suas atividades, técnicas e instrumentos capazes de modificar a natureza, fazendo brotar uma cultura. Assim, o estudo mostrou que as crianças utilizam técnicas corporais que dão ênfase à sua identidade. Entendem-se, portanto, as técnicas corporais, como sendo a forma como os sujeitos utilizam os seus corpos no contexto social, ou melhor, como utilizam nas suas ações de rezar/orar, falar, nadar, correr, apanhar frutos, pescar, abraçar e dançar, por exemplo. Uma das técnicas mais expressivas está relacionada aos cuidados do corpo, é o banho no rio, é nele que as crianças vivenciam o cuidado corporal, é o lugar do

esfregar, lavar, ensaboar as partes do corpo. O fato de a água do rio ser barrenta não se torna impedimento para que a higiene ocorra. Independente de quantas vezes se toma banho durante o dia, o material de asseio, como sabonete e shampoo, é usado apenas em um dos banhos, geralmente naquele que antecede a ida à escola ou à igreja. Esses movimentos não são casuais, eles caracterizam uma sociedade, nesse caso, uma sociedade ribeirinha, envolvendo na esfera do corpo um indicador que pode estabelecer distinção entre as pessoas que constituem ou não determinada sociedade. Observando as crianças no seu dia a dia e o que vivenciamos durante a pesquisa de campo aprofundamos que “[...] ao descrever seu corpo, as crianças enfatizam suas próprias ações e suas interações com os outros, ao invés de simplesmente falar sobre seus corpos como entidades isoladas” (STROPASOLAS, 2012, p. 176). A descrição a que o autor se refere está para além da descrição física, envolvendo relações sociais e técnicas corporais. Referenda ainda ele que estamos mergulhados em um mundo onde as vivências e os significados que constituímos têm uma dimensão corporal significativa. As ações desenvolvidas cotidianamente requerem técnicas corporais que, conforme Mauss (2017), são os modos de uso dos corpos. Nessa lógica, consideramos que as técnicas corporais cotidianas das crianças do Piriá compõem o conjunto de todos os movimentos vividos por elas no seu dia a dia. Mauss (2017) se preocupou em apreender sobre as culturas de muitos lugares, concluindo que elas são semelhantes em relação ao uso do corpo (comer e dormir, por exemplo), porém cada um faz segundo a lógica de sua cultura. Os povos da Amazônia apresentam diferenças culturais, e consequentemente as técnicas corporais acompanham essa dinâmica, pelo que trazemos aqui aquelas que estão diretamente relacionadas às vivências das crianças ribeirinhas do Piriá, sem, no entanto, seguirmos linearmente a enumeração biográfica proposta por Mauss. Deste modo, podemos inferir que as técnicas corporais se tornam práticas culturais (ALVES, 2003), possibilitando a formação da identidade dos sujeitos-crianças ribeirinho-marajoara da Vila do Piriá. Quando nos referimos ao corpo, estamos falando de um corpo na sua totalidade, integral, portanto, de um sujeito que pensa, que tem sentimentos, emoções, que influencia e é influenciado pelo meio social, logo, de um ser que se revela através da afetividade.

Palavras-chave: Criança Ribeirinha; Identidade; Amazônia Marajoara

RASTROS BRINCANTES NAS IMAGENS/NAS CIDADES

Juliana Salles de Siqueira¹⁸

FEUSP

j.sallesdesiqueira@gmail.com

Resumo: Escapando às fronteiras escolares da educação formal para pensar o território mais alargado da cidade como espaço formativo onde os mais novos são recebidos ou restringidos ao chegarem ao mundo, esta comunicação busca partilhar um olhar para a aparição de algumas meninas e meninos no espaço urbano em passagens efêmeras e presenças cotidianas pelo centro de São Paulo, notadamente no eixo Luz/República/Sé. Compreendendo, na companhia de Milton Santos (2013) e Ana Fani Alessandri Carlos (2007), que o espaço público é o sentido profundo da cidade, onde os conflitos se apresentam e a cidadania se realiza e se torna realizável, buscamos, a partir de alguns índices visuais (fotografias) recentemente reunidos, abrir um campo de reflexão sobre certas poéticas de espaço por crianças “transeuntes” e “não-transeuntes”, no perímetro urbano anteriormente mencionado.

Para esta comunicação, selecionamos seis fotografias, algumas delas realizadas pela própria pesquisadora em poéticas testemunhadas in situ, no acontecimento do atual processo de intensificação da crise econômica e humana pós-2016. Tentar-se-á argumentar a partir de Walter Benjamin, que, se “não há dúvida de que o brincar significa sempre libertação” (2009: 85), as crianças apontam outras possibilidades de cidade, sendo de nosso interesse compor com esse visível. Ao olharmos para essas imagens tomando-as simultaneamente como índice e constructo – dadas as especificidades que marcam a relação mediada pelo dispositivo fotográfico –, fazemos destas fotografias disparadores para nossa reflexão, propondo relações de associação e dissociação entre as fotografias com atenção aos elementos icônicos, formais e performáticos que nelas se repetem quando as reunimos como material de pensamento. O ato das crianças, que nas imagens resta, é visto aos nossos olhos como atitude estética de quem subverte espaços ou neles se implica com o intuito de brincar, fruir, aventurar-se, modificando temporariamente as regras de seu uso espaço-temporal ou sua destinação prevista.

Ao se lançarem por vezes em lugares imprevistos, lançando também suas questões, verbal ou corporalmente, as crianças não tomam o mundo como um dado e, desta feita, as relações em que se enredam podem se tornar intensivas para a observação das dinâmicas espaço-culturais constituintes do fazimento das cidades, sobretudo quando endereçamos a elas um olhar atento às possibilidades de invenção do mundo e não apenas de sua reprodução. Parte-se da premissa de que as crianças, devido também ao seu recente ingresso no mundo, são capazes de produzir nele estranhamento e acontecimentos improváveis, potentes para a desnaturalização do que é constituinte da experiência do estar na cidade dos mais velhos. Nesse sentido seguimos Pires (2010) quando diz que as crianças “tudo questionam, não tomam o mundo como dado. Por isso, observando as crianças é mais fácil observar a cultura em ação, o processo de “tornar-se” cotidiano (...)” (2010: 152).

A presença lúdica de certas crianças nas cidades pode abrir formas de ver melhor os constrangimentos sensíveis aos quais os corpos adultizados, antes consumidores que cidadãos, se limitam ao se enredarem em sua própria experiência utilitária de cidade. No atual contexto em que os corpos padecem, se abrigam embaixo de marquises sob chuva e sol, acumulam camadas de violência em todos os níveis existenciais, buscamos por índices e instantes em que um corpo minoritário emerge, à despeito (mas não incólume) aos constrangimentos materiais e simbólicos que, quem brinca, subverte. Para abrir a

¹⁸ FEUSP. E-mail para contato: j.sallesdesiqueira@gmail.com

possibilidade desse olhar, é necessário alguns movimentos, como o extrapolar certas representações da infância com seus espaços tidos como adequados, observando de que forma o brincar espontâneo anuncia a sua subversão do precário, do escasso ou do impróprio. Estamos de acordo com Ciro de Carvalho Becker Leite, quando este diz que “as crianças abrem espaços de crítica e criação, através dos nossos encontros possíveis com aquilo que excede a sua representação” (2016: 22).

Ao observar apropriações e poéticas espaciais brincantes e anônimas, dadas em espaços por vezes tidos como “impróprios” à presença infantil – um chafariz; a rua do centro, de noite; o viaduto, também noturno, após a chuva – interessa-nos olhar para os gestos das crianças, tomando o gesto como categoria analítica, e buscando sua definição em Agamben (xxx). Para a discussão que pretendemos levantar por ora, retivemos duas assertivas: a de que o gesto distingue-se do mero movimento devido à sua natureza disruptiva, ligada ao “momento da interrupção e da suspensão, isto é, sua relação com o tempo compreendido como sucessão cronológica linear” (2018: 3) e, outra, a de que o gesto não comunica algo mas apenas uma cognoscibilidade, isto é, não diz de uma essência mas das potências abertas no ato: “que essa coincidência das duas categorias ontológicas, potência e ato, tenha um significado ético se compreende imediatamente ao se imaginar uma vida em que a “vivibilidade” jamais se exaure em um “vivido”, mas conserva em todo momento sua potência de viver” (Ibidem: 4).

Com isso, gostaríamos de apontar que, ao olharmos para as fotografias com especial interesse sobre o gesto de meninos e meninas pelas ruas e nas imagens, buscamos por aparições que nos indiquem algo dessa vivibilidade – algo que não se encerra na história, mas nela se abre – quando ocupam espaços não destinados às mesmas e aos quais se voltam inaugurando ou recuperando sentidos do tempo-espaço da cidade. Ao apresentar registros da pesquisa e também fotografias de outros autores feitas no mesmo perímetro, buscamos indagar sobre um campo de possíveis aberto pelo gesto, em seu caráter disruptivo, em um contexto urbano hostil à imaginação e apropriações lúdicas. Em nossa comunicação, as imagens serão tomadas como índices visuais e disparadores, desenrolando nossas indagações reflexivas, que insurgem como derivação da pesquisa de doutorado ora intitulada “Brincar e existir-criança nas cidades: sobrevivência nas imagens e presença-ausência do gesto na contextura urbana” (Feusp, 2017).

Por fim, nesse resumo-convite, citamos um conhecido trecho de Didi-Huberman (2011), trazendo, a partir da presença de certas crianças nas ruas e nas imagens, a seguinte questão aos professores e colegas que compõem este grupo de trabalho: que corpos-comunidade-desejos brincantes têm sido testemunhados e realizados em nossas cidades?

“formar novamente a comunidade do desejo, a comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em dizer o não da luz que nos ofusca” (2011: 154).

Palavras-chave: Poéticas Infantis do Espaço; Resistências Infantis; Sobrevivência nas Imagens

Referências bibliográficas:

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Notas sobre o gesto*. Artefilosofia, Ouro Preto, n. 4, p. 9-14, jan. 2008.

_____. *Por uma ontologia e por uma política do gesto*. Série Intempestiva, Cadernos de leitura n. 76, Edições Chão da Feira, 2018. Disponível em <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno-n-76-por-uma-ontologia-e-uma-politica-do-gesto/> Último acesso: 10.05.2019

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FREHSE, Fraya. “A rua no Brasil em questão (etnográfica)”. *Anuário Antropológico*, Brasília, p. 99-129, 2012-I, 2013.

LEITE, Ciro de Carvalho Becker. *Das fronteiras do internacional às cidades (in)visíveis: crianças e o espaço-tempo urbano em Machuca e Pixote*. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – PUC-Rio, 2016.

PIRES, Flavia. “O que as crianças podem fazer pela antropologia?” In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Edusp, 1994.

CRIAÇÃO DE SENTIDOS, A SITUAÇÃO DE PESQUISA, AS CRIANÇAS E OS PESQUISADORES

Riva Resnick
rivacohen05@gmail.com

Resumo: O contexto mais recente das investigações sociais traz a perspectiva da complexidade e concepções de sociedade como redes híbridas de pessoas, coisas, natureza e ideias. Nessa direção, avançam as reflexões sobre as crianças e infâncias abrindo espaço para questionamentos que defendem a agência social da criança portadora de alteridade, rompendo com noções de criança subalterna e invisível da modernidade.

Com a emergência dos novos estudos sociais da infância, passa-se a enxergar a criança como sujeito dos processos em vez de mero objeto nas discussões das ciências sociais. Este campo de conhecimento propõe refletir criticamente sobre a criança, problematizando os construtos teóricos das visões essencialistas de estudos clássicos sobre a infância e inserindo as crianças também como atores sociais e desta forma como participantes da rede de relações que formam a sociedade. Temos assim que as crianças, nos novos paradigmas, são entendidas como sujeitos capazes de produzir mudanças na sociedade, através de suas relações dialógicas (ALANEN, 2010, CORSARO 2011, MARCHI, 2009; PEREIRA, 2009).

Mas, para que se enxergue a criança na sua complexidade, é preciso abandonar visões adultocêntricas, vendo e ouvindo a contribuição das crianças na construção dos nossos conhecimentos. Configuram-se, dessa maneira, investigações tendo as crianças como sujeitos, com base na concepção de infância enquanto categoria de análise nas ciências sociais e com o propósito de estabelecer trocas entre pesquisadores e crianças.

Na pretensão de contribuir para a construção de uma epistemologia para a pesquisa com crianças co-participantes na investigação, o presente trabalho examina a metodologia utilizada em um estudo sobre as crianças onde as mesmas são escutadas em razão de suas próprias preocupações. Propõe-se a reflexão sobre as interações das crianças com a situação de pesquisa. Com essa preocupação, analisa-se a interação das crianças entre si e com os pesquisadores, tendo em mente que este campo de estudos metodológicos ainda se encontra em desenvolvimento.

Enfatiza-se os processos metodológicos neste estudo interpretativo que resultou de um recorte de observações para a dissertação de mestrado “Identidade Cultural Judaica nas Celebrações Religiosas: A Construção de Significados Pelas Crianças”. A investigação se desenvolve a partir da observação de crianças de 4 e 5 anos de uma escola em Recife. Os registros para análise constaram de videografia das sessões das *rodas de interação* com as crianças.

As *rodas de interação* foram criadas a partir da necessidade de uma metodologia de pesquisa que se ajuste às especificidades da expressão das crianças, uma vez que as ferramentas clássicas de grupo focal, questionários, análise de discurso e conteúdo, disponíveis para trabalho com o adulto, não se adequam a forma particular de se comunicar da criança. Desta forma, com base nos novos estudos da Infância e em especial de trabalhos etnográficos da antropologia da infância foram concebidas as *rodas de interação* utilizando também os desenhos das crianças como apoio para escuta da criança, incluindo assim ferramentas multimidiáticas para o universo polissêmico infantil.

Ressalta-se que a reflexão sobre metodologias que habilitam o escutar ativo com as crianças começa pelo entendimento da maneira própria de comunicação da criança, em especial da criança pequena que prefere se expressar com todo seu corpo favorecendo dimensões mais amplas para além das limitações redutoras da linguagem oral. Com isso, uma nova demanda se apresenta: como registrar adequadamente todo o escopo do discurso multifacetado. Aqui a reflexão se orienta pelos estudos que indicam a videografia como ferramenta distintiva para captação e registro das interações infantis.

Durante as *rodas de interação* as crianças foram escutadas em grupos ou em pares para possibilitar a observação das relações intra e intergeracionais.

Durante a análise e discussão dos resultados argumenta-se que com base nos registros das interações das crianças com seus pares e com os pesquisadores observou-se a criação de sentidos colaborativa e é possível verificar, nesses momentos, as crianças participando ativamente nos seus processos sociais.

Durante a investigação, nas relações com seus pares, as crianças vivenciam situações de dominância, manifestações de autoridade, assim como os casos de cooperação, evidenciando a importância de se destacar a relação com *o outro* na situação de pesquisa.

Num dos episódios, no início da conversa, uma criança afirma “a gente não sabe o que é para fazer com estas coisas”, referindo-se aos objetos situados na sala mas que ainda não haviam sido mencionados pela pesquisadora, essa, entre outras questões formuladas, mostra que as crianças aspiram entender seu papel no contexto de pesquisa. Evidenciaram-se situações de convivência com as atividades propostas, assim como momentos de desengajamento e distanciamento.

Observou-se que nos momentos em que as crianças não se engajavam na atividade, a falta de um *rapport* entre as crianças e o pesquisador conduzia a uma *não participação* na pesquisa. Afinal, as crianças dependem dos adultos e não tem o total controle de decidir sobre as suas atividades pedagógicas, então explicitar: “eu não quero ir conversar”, pode ser mais intimidador do que simplesmente assumir uma atitude de afastamento.

Assim, pode-se argumentar que as crianças participaram da pesquisa apenas quando quiseram. Nessa perspectiva, defende-se que as crianças se dão conta de seu papel no contexto da pesquisa. Elas se mostram conscientes da sua categoria geracional levando-se em conta que o pedido da autorização do pesquisador enquanto adultos se fez presente durante os encontros.

Concluímos que transformação paradigmática na abordagem dos estudos da infância em que as crianças são atores sociais demanda mudanças necessárias para escutar as crianças, em suas interações com *o outro*, na especificidade de suas experiências e na diversidade de maneiras em que se expressa a sua agência (FERREIRA e NUNES, 2014, CORSARO, 2011).

O movimento de compreender a maneira peculiar que as crianças têm de comunicar-se é necessário para se perceber uma realidade social que escapa a visão adulta imediata. É importante que se tenha em conta que a forma de expressão é constitutiva das ideias e opiniões, assim, a agência da criança se estabelece desde a escolha da configuração da interlocução.

Defende-se aqui que a pesquisa participativa crítica com crianças co-participantes pode ser entendida como pesquisa com crianças co-autoras já que intrinsecamente traduz-se como uma construção de saberes em parceria com as crianças. A discussão sobre este tipo de estudos críticos envolve antes de tudo a reflexão com respeito questões éticas que confrontam a necessidade de proteção e a premissa do reconhecimento da autoria na busca de um equilíbrio possível fundamentada no respeito à alteridade da infância.

Palavras-chaves: Infância; Pesquisa; Autoria

Referências

ALANEN, L. **Teoria do bem-estar das crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M.; NUNES, A. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606007>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MARCHI, R. de C. **As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância**. Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

PEREIRA, R. R; SALGADO, R. G; SOUZA, S. J. **Pesquisador e criança**: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cad. Pesqui. [online]., vol.39, n.138, pp.1019-1035, 2009.

NARRATIVAS ORAIS INFANTIS: HISTÓRIAS QUE CONTAM HISTÓRIAS “MINHA BONECA FALA COMIGO, EU SOU IGUAL A ELA!”

Ana Paula Venancio
Cap-ISERJ- FAETEC/ GEFEL/ Rede Formad
anapaulavenancioafrica@gmail.com

Renata Alves
Cap-ISERJ – FAETEC/GPPF – UNIRIO/ GEFEL/ Rede Formad
renataalvessmartins@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo, discutir e socializar práticas vivenciadas no cotidiano do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Cap-ISERJ), uma escola pública do Rio de Janeiro, pertencente a Rede FAETEC de ensino. Por meio das práticas vivenciadas apontamos um movimento que vem sendo experienciado, há mais de duas décadas nomeado como *Encontros de Integração*. São encontros realizados uma vez por semana, ao longo do ano letivo, com o intuito de integrar uma turma da Educação Infantil a uma turma dos Anos Iniciais. Aqui traremos um pouco do vivido no ano de 2018 por duas turmas: 51 e 101. Uma turma do V período da Educação Infantil e uma turma do primeiro ano dos Anos Iniciais respectivamente. Perseguindo uma ação pedagógica outra, as professoras Renata Alves e Ana Paula Venancio vêm se desafiando a tecer ações que compreendam a escola como uma rede integrada de saberes, histórias e experiências, investindo cada vez mais em uma educação que seja democrática, antirracista e de continuidade. Os encontros entre as turmas 51 e 101 aconteciam uma vez por semana onde, tempo e espaço, transformavam-se em *tempoespaço* como momento organicamente vivido entre nós, crianças e professoras, como *tempoespaço* da *infancialização* (NOGUERA, 2017), como exercício de abertura aos múltiplos sentidos, ou seja, reconhecer nesse exercício, a oportunidade de pensar e vivenciar o tempo em abertura, em escutas, em permanente mudança. Sendo assim, assumimos a ideia de que somos habitados pela infância para muito além de uma fase cronológica da vida (KOHAN, 2015). Porém, aqui estamos a pensar a infância em termos ontológicos e como isso está relacionado com as possibilidades de conhecimentos afro-brasileiros e africanos. Pensamos esse *tempoespaço* dos encontros de integração, como *circularidade* (TRINDADE, 2006) um sentido ancestral africano de sentir, existir, ouvir, falar, olhar, se movimentar de estar com o outro, de criar relações e interações pluritransversais e, como diziam as crianças: *os encontros de integração são encontros de imaginação*. Nos encontros de integração, crianças e professoras juntos experienciamos essa circularidade a compreendendo como lugar de diálogo, polifônico, agregador, conflituoso, orgânico, sensível, imaginário, e porque não inventado! Pois, vem sendo nesse aprender *com* as crianças, que esse texto se inscreve e também pergunta: Podem as crianças inventar histórias na escola? Podem brincar de inventar histórias na escola? Em que tempo inventam, brincam e criam histórias? O que as histórias inventadas nos ensinam? O que as histórias inventadas nos inspiram? A abordagem *afroperspectivista* (NOGUERA, 2017) nos ajuda a refletir sobre uma visão ancestral que reflete a infância como condição de experiência humana que nos permite reinventar o mundo e a vivê-la desde um outro lugar, qual seja, o lugar da vivência, da abertura, da experiência, das narrativas orais. Durante os encontros de integração muitas histórias orais foram bordadas por meio de ideias e inspirações de/da vida. Histórias que transbordavam imaginação, invenção, brincadeiras, sentidos, emoções, desejos, sonhos. Crianças contadoras de histórias, crianças que faziam das suas histórias de vida inspiração para outras histórias inventadas, bordadas, criadas, dramatizadas, materializadas por seus corpos e falas. E assim fomos tecendo nossos encontros com histórias que contavam histórias.

Dandara, aluna do V período da Educação Infantil, ao ver as bonecas negras que compunham a roda de brinquedos, logo contou sobre sua boneca: *Minha boneca fala comigo! A gente conversa, brinca, toma banho... Ela é pretinha como eu! O cabelo da minha boneca é igual ao meu, eu passeio com ela, nós brincamos, ela dorme comigo... vou trazer a minha boneca pra ficar aqui na escola, para ela conhecer essas outras amigas (bonecas) pra ela brincar com todo mundo...* Essas e outras histórias compõem o nosso tecido de narrativas orais e histórias inventadas. Segundo Hamadou Ampâté Bâ, a palavra é o sopro de nossa imaginação, ela é vital! (2013). Nesse sentido, a palavra compõe o bordado narrativo das histórias tecidas e criadas pelas crianças. Esse movimento vem sendo compreendido por nós, com um texto vivo, fértil de significados, saberes e falas, pois como nos disse Paulo Freire: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (1996) que nos envolvem e nos sensibilizam no encontro com o outro, nas histórias de vida que perpassam também por nossas vidas, por nossas histórias. Com um fantoche de jacaré em uma de suas mãos Nícolas dizia: *“Eu sou um jacaré! Minha boca é grande... Posso comer todos os bandidos do mundo! Não vai ter mais tiro! Não vai ter mais polícia! Não vai ter mais barulho... Eu vou comer todo mundo...Eu vou comer todo mundo...”*e passando por entre seus amigos. Nícolas, uma criança de cinco anos de idade, do primeiro ano, ia tecendo e bordando a sua história, com elementos pessoais vividos por ele e sua família cotidianamente nas favelas do Rio de Janeiro, misturando o vivido e o imaginado, em diálogo com um *tempo-espaço* não linear, ziguezagueado por falas, entremeado por elementos reais e ficcionais. Essas e outras histórias preñes de significados, nos encantavam e nos ensinavam. Este texto demonstra preocupação em amplificar e reconhecer as narrativas orais infantis como textos vivos (NASCIMENTO, 2006) com palavras preñes de significados, carregadas de autorias, imaginadas, sentidas, materializadas por meio dos corpos, dos olhares, das vozes, de maneiras outras de escrever oralmente suas criações. Por isso nossos encontros de integração eram também *encontro(s) de histórias inventadas* como dizia Sophia. Para nós professoras, os encontros de integração eram encontros de formação. Por meio das histórias contadas pelas crianças, também buscávamos as nossas histórias, as nossas trajetórias de formação. O que não significa que uma pessoa adulta não possa ter tanta infância quanto uma criança. Porque a ideia de que a infância seja uma condição humana inerente a todas as pessoas, inclui as adultas, incluía a nós professoras. Ouvindo e aprendendo com as crianças, abrimo-nos ao sensível, ao *indizível*, ao invisível, aos sustos e surpresas que as *histórias* podem nos proporcionar. Para nós professoras, as narrativas orais tecidas pelas crianças, sobretudo nos nossos encontros de integração, compõem nosso material investigativo, pois nos inquietam, nos instigam a pensar sobre nossas próprias práticas e sobre nossas histórias.

Palavras-chave: Narrativas Oraís; Encontros de Integração; Histórias Oraís; Infância

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E MODALIDADE “NÃO FORMAL” EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO: REVISITANDO A(S) INFÂNCIA(S) A PARTIR DAS
INTERAÇÕES ENTRE BEBÊS, CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS DA/ NA
UNICAMP**

Adriana Missae Momma
DEdIC/DEEPU – FE/UNICAMP
amomma@unicamp.br

Simone de Moraes B. Rodrigues
DEdIC/DEEPU – FE/UNICAMP
simoner@unicamp.br

Vanilda Pena Dias da Silva
DEdIC/DEEPU – FE/UNICAMP
vanildap@unicamp.br

Resumo: As infâncias também integram a comunidade acadêmica da/na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Ao partir da respectiva afirmação, o presente trabalho descreve e reflete sobre a educação infantil e a modalidade de educação não formal, na respectiva universidade, momento no qual se expõe os diversos e diferentes projetos que, pela via da parceria entre a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) e o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), visaram/visam a oportunizar vivências socioeducativas entre bebês, crianças, jovens e adultos – professores e professoras significativas, prazerosas e lúdicas.

Na Unicamp há 05 unidades socioeducativas, das quais 04 são de educação “formal”- educação de bebês e “pré-escolares” (06 meses a 5 anos e 11 meses) e uma de educação “não formal” (6 a 14 anos de idade) – sendo 04 no campus de Campinas e 01 unidade localizada na Faculdade de Odontologia em Piracicaba/SP. No mesmo contexto, deparamo-nos com o SAE, que atua significativamente no sentido de se constituir como um órgão responsável por atuar em diferentes frentes e favorecer a permanência estudantil. Uma dessas frentes é nominada BAS – Bolsa Auxílio Social e consiste em oportunizar que jovens graduandos se inscrevam em diversos e diferentes projetos institucionais, técnico e acadêmico-científicos. Esse projeto propicia o engajamento dos estudantes em 10h semanais de atividades nos diversos e diferentes projetos, no recebimento de um auxílio em dinheiro e no fortalecimento de ações intersetoriais, dentre outros.

Considera-se que a BAS, como uma parte da parceria DEdIC/SAE – UNICAMP vem ao encontro de uma política na qual o direito à educação, a inclusão, a integração social, a cidadania (dos bebês, crianças, jovens e adultos), as diversas e diferentes linguagens e vivências são potencializadas. A imersão dessas crianças em vivências socioculturais e científicas se intensifica com a participação de bolsistas de diversos e diferentes cursos de graduação da Unicamp, pela via da Bolsa Auxílio Social (BAS/SAE) mediada pelos projetos. Em 2018 a Divisão de Educação Infantil e Complementar indicou 21 propostas de projetos dos quais 20 foram aprovados por docentes da Unicamp (pareceristas): Corpo e Arte em movimento – Exploração do Meio; Línguas e culturas “estrangeiras”; Circo; História; Contando histórias: Registro e Documentação e Arquivos da trajetória das creches na Unicamp; Arte e movimento como instrumento de socialização e experimentação de mundo; Bebês e crianças inventivas – as diversas e diferentes artes como currículo na creche da Unicamp; Pequenos cientistas; Educação ambiental: reciclar de novo para criar o novo; Educação e saúde: uma proposta de intervenção com as crianças da DEdIC; Nos caminhos da

inclusão: proposta de trabalho na DEdIC; Oficinas de trabalhos manuais: uma proposta de ação em prol do desenvolvimento humano; Educação não formal – Arte e Cultura na educação não formal; Ludoteca do Prodecad; Arte na educação não formal; Esporte e educação não formal: futebol de salão, esportes coletivos e individuais; Brincando e aprendendo: práticas corporais na educação infantil e não formal; Crescendo com saúde; Brincando com os elementos; Informatização da vida escolar da DEdIC: uma proposta de integração de processos; Luz, câmera e criação! A composição da infância na creche por seu próprio olhar; Viajando na imaginação com os pequenos leitores; Educação e cuidado na primeiríssima infância (bebês de 6 a 24 meses). Nos respectivos projetos aprovados, envolveram-se mais de 34 professores, do total de 120 que se encontram nas atividades diretas com bebês e crianças. Envolveram-se 47 estudantes de graduação nos 20 projetos (sendo efetuado somente 04 desligamentos). O que envolveu praticamente toda a população de crianças e bebês sendo beneficiadas direta e indiretamente pelos projetos.

Em 2019, foram submetidos pela equipe de gestão e por professores que têm sob sua responsabilidade coordenar projetos específicos, 29 projetos ao SAE. Todas as propostas foram aprovadas com possibilidade de receber até 06 estudantes cada uma. Sendo que a maioria recebeu 03 bolsas financiadas. Os projetos aprovados em 2019 foram: Brincar no Prodecad; Contação de histórias, literatura; Cantos e artes midiáticas indígenas e afro/africanas para o CECI Parcial; A inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais e a construção de materiais adaptados; Artes no Prodecad; Atletismo e dimensões socioeducativas; Futebol de salão e dimensões socioeducativas; Práticas corporais na educação infantil e não formal; Contação de histórias – exploração de diferentes narrativas; Gêneros literários e culturas; O que vamos propor no horário livre?; Explorar; pintar, criar... a arte como parte da Educação Infantil; Práticas pedagógicas inclusivas; Brincadeiras sensoriais; Movimento e artes para os bebês: descobrindo o mundo através dos cinco sentidos; Corpo humano na Educação Infantil; Oficinas de memórias e histórias: constituição leitora das crianças e profissionais da DEdIC; Inclusão e acessibilidade na Educação Infantil; Contando e encantando na Educação Infantil: contação de história na creche; Aprendendo o mundo: criando vivências sensoriais para bebês; Educação e cuidado na primeiríssima infância (bebês de 6 a 24 meses); Corpo e arte em movimento e exploração do meio; Línguas e culturas estrangeiras na Educação Infantil; Jogos e brincadeiras; Crianças inventivas – as diversas artes na creche; Apoio às tecnologias; Artes e brincadeiras na Educação Infantil; Pequenos leitores; Música na pré-escola: aprendendo com musicalização; Informatização do serviço socioeducativo da DEdIC: proposta de integração de processos; Contando histórias: registro e documentação e arquivos da trajetória das creches na Unicamp; Meio ambiente em foco: construindo uma nova educação através do material reciclado.

Além dos projetos da DEdIC (gestão e professores/BAS), ainda contamos com a parceria de dois docentes do Instituto de Artes e de outro da Faculdade de Educação Física. Ambos submeteram seus projetos com objetivos específicos na educação de crianças e concede-nos seus estudantes, aos quais orientam semanalmente. Há ainda ações efetuadas com a Faculdade de Enfermagem, estagiários remunerados (aproximadamente 38) da Pedagogia e não remunerados (mais de 100 em 2018), entre outras parcerias tanto as de iniciativa das professoras quanto dos docentes dos institutos e faculdades.

Esses jovens que atuam nos projetos e que interagem diretamente com bebês e crianças, sob a orientação das professoras referências de grupo, e sob supervisão da equipe de gestão ou de docentes (professores doutores das faculdades e institutos) contribuem com o processo de aprendizagem dessas crianças, colaborando para seu desenvolvimento integral. Em outra dimensão atua de forma impactante na formação dos graduandos, numa perspectiva de auxílio social, formação acadêmica e humana/cidadã.

A parceria com o SAE, assim como àquelas realizadas com os institutos e faculdades permitiram aos docentes e graduandos, às crianças, bebês e professoras da educação básica em contexto universitário, uma vivência para além da díade “teoria-prática”. Produção de conhecimento sobre as infâncias, interação entre bebês, crianças, jovens e adultos, auxílio social, direitos das mulheres-mães, homens-pais, estudantes – mães/pais parecem distantes do que seria uma universidade na qual ensino, pesquisa, extensão e internacionalização soam como algo mais familiares.

Em cenários de contingenciamento, de diminuição dos direitos sociais, de cortes em investimentos públicos em universidades públicas/gratuitas, falar de direitos, inclusão, política de permanência estudantil e direito à educação infantil- infâncias, artes, línguas, vivências interdisciplinares/ multiculturais - parece não fazer sentido. Mas constitui-se como fim e meio de resistência e resiliência. Constitui-se na singeleza mecanismo de luta imediata em defesa das infâncias, das juventudes e das Universidades Públicas.

Palavras-chave: Educação Infantil/Creche Universitária; Direito à Educação Infantil; Benefício Social/Apoio à Permanência Estudantil

Referências

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009

CARDOSO, L. D. (Org.); LIMA, E. M. M. (Org.); ANTUNES, M. A. M. (Org.); MOMMA, Adriana Missae (Org.); BRYAN, Newton Antonio Paciulli (Org.). Artes e Línguas na Escola Pública - Uma Possibilidade em Movimento. Campinas: Alínea Editora, 2008. v. 1000. 154p

DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. Projeto Político Pedagógico 2018 – Caderno 1 de 2. Campinas, SP: [s.n.], 2018/2019.

DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. Projeto Político Pedagógico 2018 – Caderno 2 de 2. Campinas, SP: [s.n.], 2018/2019.

DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. Relatório Técnico do DEDIC AÇÃO – parceria entre GGBS – GRUPO GESTOR DE BENEFÍCIOS SOCIAIS e Divisão 2018.

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

KNOBEL, Marcelo e ATVARIS, Teresa. Programa de Governo – Universidade Pública – Compromisso com a Sociedade. Fevereiro de 2017.

O CORPO EM CENA: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA CRECHE

Letícia Jacinto Schneider
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
leticiaaschneider@gmail.com

Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
nubiapsiuufj@gmail.com

Resumo: O Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e agrega estudantes do curso de Pedagogia da referida universidade e da rede privada, mestrandas, doutorandas e profissionais de instituições de Educação Infantil do município. O grupo desenvolve pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia. Tem foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de aprendizagens coletivas e tem se debruçado sobre os saberes/fazerem que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e as políticas públicas voltadas para este campo.

Este trabalho tem por objetivo narrar a experiência de um projeto desenvolvido em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG, a partir do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que se iniciou em 2014 na instituição e vigora até a presente data. O PIBID tem foco na formação inicial, refletindo o lugar da docência nos cursos de formação de professores e professoras na Educação Básica. As atividades de formação são desenvolvidas no interior de uma creche porque muito recentemente, os estudos e pesquisas vêm se debruçando sobre as relações que se estabelecem no interior da creche a partir de um olhar sensível para a potência da aprendizagem dos bebês e crianças pequenas (Barbosa, 2010; Santos, 2012, Tristão, 2006). Neste caso, tomamos por premissa o fato de que é necessário trazer para a discussão os saberes/fazerem que alicerçam o trabalho com bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche. O eixo central da discussão permeia os saberes e as práticas, considerando a importância das interações que se estabelecem no cotidiano institucional.

Neste trabalho, a linguagem é produção discursiva como afirma a perspectiva vigotskiana. Para compreender o dito, é necessário saber do contexto da enunciação, pois os significados que circulam interferem sobremaneira no significado produzido, o que, por sua vez, traz novos sentidos sobre as coisas do mundo, já que o olhar de quem olha, muitas vezes, consegue estabelecer e revelar relações desconhecidas pela imagem capturada. Por isso, tomamos o corpo na perspectiva da linguagem e suas vivências na perspectiva do que nos traz Vigotski quando afirma que ao lado dos afetos e sentidos, a vivência (*perijivanie*) é a unidade que pode explicar a consciência humana na sua relação com o meio, impactando e transformando a sua condição de existência.

O projeto foi desenvolvido na creche no período de março a dezembro de 2017, com 16 crianças em idade de 03 anos, a partir da Pedagogia de Projetos. Neste sentido, Barbosa e Horn (2008) tem nos auxiliado a pensar sobre projetos pedagógicos na Educação Infantil, mais precisamente na creche, tendo em vista que esse lugar tem características peculiares, especificidades e diferenças em relação às demais etapas da educação básica. A creche é um lugar de contradição assim como é a vida, um lugar de acontecimentos. Há choro, riso, grito, silêncio, alegria, angústia, insistência, resistência, sofrimento, ânimo, desânimo, conformação,

divergência, produção, reprodução, experiências, correria e calma. É necessário exercitar o olhar para observar as crianças e o que delas se revela.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) nos trazem como um dos princípios básicos, a visão estética, e dentro de sua especificação, trabalhar o corpo como parte fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade e ludicidade da criança na creche. Dessa maneira, o foco principal deste trabalho se voltou para olhar como as crianças se movimentam, têm ou não consciência de seus gestos e movimentos e de como o corpo pode brincar, explorar objetos e ambientes. A partir desse conjunto de concepções, propusemos vivências para as crianças de cunho individuais e coletivas, em ambientes fechados (sala de atividades) e abertos (área externa da creche). Trabalhamos na perspectiva de “desemparedar” as crianças e construir a noção, no interior da instituição, de que a área externa é um lugar provocador de aprendizagens, através de brincadeiras e leitura literária (Tiriba, 2018).

As atividades desenvolvidas foram registradas a partir de imagens e também descritas no “diário de bordo” durante a realização das atividades. Registramos as falas das crianças e as marcas delas em cada atividade. Como proposta de avaliação dessa vivência, realizamos um piquenique, mostrando as imagens produzidas durante a vivência e a partir das palavras e gestos delas, foi possível conhecer a expressão dos seus sentimentos. Pudemos perceber também a curiosidade das crianças em relação ao corpo, suas funções, sua potência, seus mistérios, o movimento, que revelavam e comunicavam a partir do nosso olhar sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por elas, assim como a importância do cuidado de si, dos hábitos e atitudes integradas ao corpo.

Muitas falas mostraram as relações presentes com o corpo pelas crianças. Revelaram também as contradições capturadas pelas crianças a partir do que aprendem pelo discurso das professoras, como por exemplo, uma criança que dizia: “minha mãe me bate com a mão, só ela pode bater né?”, “minha mãe me bateu e eu, eu, cantei pra ela que não pode bater, só pode abraçar”.

O trabalho permitiu compreender alguns impactos do desenho do PIBID para a política de formação de professores a partir da imersão prolongada no cotidiano de uma creche ainda que não tenha sido esse a principal proposta de discussão desse trabalho. Mas é importante enfatizar que o programa possibilita ampliar a formação, principalmente porque não dissocia os construtos teóricos à vivência da prática, contribuindo para a constituição de um olhar sensível e político sobre a creche, os bebês, as crianças e a condição docente.

Compactuamos da necessidade de construir uma pedagogia que inclua as crianças pequenas como participantes e produtoras de cultura em ambiente de aprendizagem coletiva, neste caso, a creche. As falas revelam um envolvimento efetivo das crianças no trabalho, revelam que a criança estabelece relações entre as experiências vivenciadas dentro e fora da creche. Para além disso, mostra a necessidade de discutir as especificidades da docência na creche e pactuar da ideia de que há muita responsabilidade em apresentar a outro humano, a partir da linguagem, um mundo preexistente e estranho a ele.

Palavra-chave: Creche, Corpo, Vivências

ACESSO E PERMANÊNCIA NO GRUPO DE CRIANÇAS: ESTRATÉGIAS PARA ESTABELECEER INTERAÇÕES

Elaine Conceição Silva de Almeida

Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
elaines.pedagoga@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta e discute alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado na área da Educação Infantil que teve como objetivo compreender e analisar como as crianças de cinco e seis anos integrantes de uma turma da Educação Infantil interagiam e se organizavam em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais (Brasil). Por serem as interações ações tão complexas, os resultados aqui descritos centram-se no propósito de apresentar como ocorriam as interações entre os grupos de crianças, discutindo aquelas que buscavam criar vínculos, ou seja, o enfoque será nas tentativas das crianças em manter relações bem sucedidas com o outro, além de apontar as principais estratégias utilizadas por elas nos momentos de entrada e permanência nos grupos. E também vislumbrar qual era o ponto de vista das crianças pesquisadas acerca da experiência em participar de um grupo.

As bases teóricas da pesquisa que sustenta este trabalho, situam-se na interface entre os estudos contemporâneos sobre a infância e a Educação Infantil, destacando-se a Sociologia da Infância, os estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social. Os conceitos centrais voltam-se para o entendimento da formação de grupos e interações entre as crianças, e da discussão de cultura de pares e de culturas da infância. O grupo por sua vez, é formado e transformado nas relações e participações dos indivíduos. Esses indivíduos estabelecem interações, entendidas como a noção de ação conjunta no processo de encontro com o outro. Cultura de pares são ações realizadas por crianças, entre as próprias crianças. É na cultura de pares que as crianças desenvolvem as culturas da infância, compreendida como a relação entre as culturas geradas e dirigidas pelos adultos para as crianças e nas culturas construídas pelas crianças em suas interações.

A pesquisa que fundamenta esta trabalho adotou a abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise de documentos e entrevista semiestruturada com as duas professoras que trabalhavam diretamente com as crianças. Para registro dos dados foram utilizadas as técnicas de diário de campo, videogravação e fotografias. Essa articulação de registros teve por objetivo dar visibilidade a voz das crianças, compreendo-as como sujeitos ativos, produtores de cultura e parceiros no processo de construção da pesquisa. As observações foram realizadas em uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte, com 15 crianças de 5 e 6 anos de idade. Todos os dados coletados nas observações em campo, registros em videogravação e entrevistas foram sistematicamente triangulados, objetivando conferir validade as interpretações. Dessa forma, foi feita uma comparação entre as diferentes formas de registro e, a partir dessa comparação, foram encontrados padrões nos dados reunidos, o que possibilitou a construção das categorias de análise. Cabe ressaltar que a dimensão ética acompanhou todo o trabalho e se constituiu como eixo fundamental na realização do mesmo.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças utilizavam de modo reiterado algumas estratégias para desenvolver suas interações, criando seus próprios mecanismos, para superarem as dificuldades encontradas nas tentativas de estabelecerem interações com seus iguais, com ações que almejaram a entrada e permanência nos grupos de pares. A estratégia é entendida aqui como um meio utilizado pelas crianças para criar tentativas de acesso aos grupos de pares. É uma ação espontânea realizada a partir de uma tomada de decisão frente a uma situação que desperta na criança o interesse em se integrar naquela situação. Observou-se

que as crianças constroem dois tipos de categorias estratégicas para ingressar em ações com outras crianças, sendo elas de entrada (utilizada para iniciar uma aproximação e ter acesso a seus pares e, assim, se organizar em grupos) e permanência (quando obtém o acesso ao outro ou ao grupo e, utilizam novas estratégias para manter relações estáveis e garantir sua permanência nesse grupo, ou para que seja possível retornar a ele posteriormente). Os comportamentos ou estratégias identificados foram: pedido ou convite para desenvolver uma ação e interferência como estratégia de entrada; e diálogo e cooperação como estratégia de permanência, além de apoio ou ajuda para as duas finalidades. Toda estratégia utilizada pelas crianças recebia uma resposta positiva ou negativa e tanto a estratégia quanto resposta podiam ser verbais ou não verbais. O pedido ou convite se configurava como uma estratégia verbal onde havia uma solicitação ou declaração direta da participação do sujeito no grupo. Já a interferência se apresentava como uma estratégia não verbal, visto que esta era uma atitude ou ação que demonstrava para o outro o interesse em realizar a entrada no grupo, a partir de uma observação prévia. Ou seja, o foco aqui é a ação do corpo, e não a fala. Como estratégia de permanência verbal, o diálogo se caracterizava como uma conversa ativa sobre diferentes assuntos, que podiam ser relacionados ou não a ação que desenvolviam, durante a interação. A cooperação sugere o desenvolvimento de ações coordenadas não verbais, a fim de que a interação iniciada permaneça. A estratégia de ajuda ou apoio representa a disposição em contribuir com a necessidade do outro.

No que tange à perspectiva das crianças sobre a participação nos grupos a análise dos dados sinaliza que, do ponto de vista das crianças pesquisadas, estar com o outro ou participar de um grupo significava ser amigo. O fazer amigos e a brincadeira se apresentavam, dessa forma, como sinônimos. Nesta direção, para as crianças participantes do estudo, pensar em uma organização em grupo significava voltar-se para o pensamento de amizade, ou seja, compartilhar uma brincadeira ou qualquer situação com o outro é ser amigo deste outro. Ainda nesta perspectiva, ser amigo assume diversas dimensões, que incluem ações como dividir ou compartilhar atividades, manter diálogos e estabelecer conversas, emprestar materiais e brinquedos, além de defender e apoiar os integrantes do grupo. Assim, a amizade se apresentava como uma condição para estar no grupo, ou podia ser criada a partir do desenvolvimento de ações conjuntas e, até os conflitos que surgiam se apresentavam como um mecanismo de fortalecimento da relação estabelecida e do sentimento de importância em estar no grupo. Dessa forma, observa-se que o estreitamento dos laços de amizade podem contribuir para a diminuição das estratégias utilizadas ou tentativas de acesso às interações.

As crianças do grupo observado demonstraram não apenas ter desenvoltura para adotar uma estratégia que parecesse mais propícia à situação vivida, como também eram capazes de se adequar às exigências do espaço interativo ajustando suas ações às percepções do grupo, reforçando, assim, o lugar de sujeitos competentes capazes de coordenar seus próprios processos interativos. Os conhecimentos produzidos se mostram relevantes para educadores e pesquisadores da infância a medida que possibilitam ampliar o entendimento das interações entre grupos de crianças, temática ainda pouco presentes na literatura científica.

Palavras-chave: Interação; Grupos de Crianças; Educação Infantil

O DIREITO À LUTA: EXERCÍCIOS DE UMA DEMOCRACIA INFANTIL

Bárbara de Oliveira Gonçalves
Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro
Grupo de pesquisa Infância e Saber Docente (ProPed – UERJ)
bog.ped@gmail.com

Resumo: Introdução Este trabalho é resultado das problematizações, discussões e estudos, elaborados durante o curso de Mestrado em Educação (PROPED/ UERJ), em diálogo com as produções do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), coordenado pela professora Dra. Lígia Aquino e é fruto das observações a respeito da participação infantil nos espaços políticos da vida em sociedade. A pesquisa realizada junto aos Sem Terrinha permite observar não só a atuação das crianças em movimentos sociais, mas as especificidades de uma organização política propriamente infantil.

Em meio à atual conjuntura de criminalização e perseguição da pobreza e dos movimentos sociais, investigar a infância inserida em um contexto de lutas não só apresenta pistas significativas a respeito da vida política que as crianças desenvolvem, atuando junto a seu grupo de pertencimento social, mas também instiga à academia ocupar um lugar que vai além da investigação da realidade, posicionando-a na busca pela defesa da democracia.

A criança como um sujeito político: Considerar que a participação infantil na sociedade pode apresentar um caráter de fato político é o principal problema que apresentamos. Compreendendo aqui o termo político no sentido de tratar de problemas de interesse coletivo (DALLARI, 1986, p. 8), da política como instrumento, ferramenta para a transformação social, permitindo a participação dos sujeitos nas decisões que dizem respeito à vida em comunidade.

Refletimos a respeito da legitimidade que esta participação alcança diante da sociedade e quais grupos sociais infantis alcançam legitimidade ou são discriminados/criminalizados. Por fim, questiona-se em que medida a organização infantil pode oferecer formas de fortalecer as crianças colocadas em situações de violência e perda de direitos, auxiliando-as a denunciar e lutar contra as piores formas de exploração, além de lidar com uma realidade social cada vez mais difícil, na qual não só a crise do capitalismo amplia sua exploração sobre a classe trabalhadora, mas a infame ideologia neofascista perde a vergonha e ganha defesa declarada de diversos setores da sociedade.

Culturas infantis e camponesas: fundamentos teóricos: Partindo dos aportes da Sociologia da Infância que considera que as crianças são parte constituinte do mundo e integram uma realidade social específica, que se relacionam entre si e com todos os outros que as cercam, com quem irão elaborar sentidos para sua existência, direção para suas ações, procurando compreender as relações sociais nas quais estão inseridos, modificando-as à sua maneira e cultura, podemos investigar de que maneira as crianças procuram se posicionar diante dos problemas sociais que vivenciam, como os percebem e de que maneira se organizam, na luta pelos seus direitos, entre eles o direito de se organizar e lutar por aquilo em que acreditam e defendem.

Autores como Arenhart (2007, 2016), Barbosa (2014) e Sarmento (2002, 2016), fornecem alguns dos aportes teóricos com quem iremos dialogar ao analisar as culturas infantis na perspectiva do que é ser criança e do que é ser criança do/no campo, situando a concepção de infância e de campesinato no Brasil.

Um movimento, um coletivo: a força de todos nós: A pesquisa se desenvolveu a partir da observação, registro e análise da documentação. A observação de cunho etnográfico e participante se justifica através da escolha de um movimento popular como campo a ser

analisado, buscando valorizar seu cotidiano de luta, ocupando uma posição social específica, e a construção da identidade coletiva enquanto uma marca do movimento em si.

Para Angrosino “*os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam*” (2009, p.31), a escolha do cotidiano como objeto e método de estudo se constitui na consideração de que é nele que a vida humana decorre de fato. Durante as observações, a força da coletividade das crianças Sem Terrinha demarcou não só uma característica particular dos movimentos populares, mas delimitou um princípio organizativo que influenciou o modo de fazer pesquisa. Por meio de Lenkersdorf (2001) compreendemos que a produção de uma ideia coletiva não é o simples somatório das falas individuais, e nem significa a exclusão da individualidade de cada um, mas envolve o processo de se perceber e pensar de maneira coletiva, não só naquilo que lhe interessa diretamente, mas refletir acerca do bem maior da comunidade em geral.

A luta como direito ao sonho: Embora o dilema sobre a participação infantil seja bastante atual, o MST, movimento que organiza as lutas camponesas há 35 anos, já procura lidar com ele desde sua origem. A existência de crianças é condicional a toda história da humanidade, e, sejam quais forem as batalhas e transformações pelas quais passou a humanidade, de todas elas a infância participou, de maneira organizada ou espontânea, vista com heroísmo ou vitimada, sendo impossível separá-la de sua classe, das mazelas que a oprimem ou mesmo da luta que vivencia seu grupo de pertencimento social.

Uma das cantigas mais populares que anima os sem Terrinha diz que: “*no digue digue digue da viola, meu mundo é uma bola... meu pai é um sem Terra e eu sou um Sem Terrinha...*”. Em um termo cunhado pelas próprias crianças que funciona de modo a aproximá-las do universo de luta dos pais, mas que também as diferencia em meio a suas especificidades, as crianças demonstram saber e afirmam que a luta de seus familiares é também a sua luta, mas enquanto categoria que sofre ainda mais as mazelas da desigualdade social travam suas lutas pelo direito ao pertencimento, ao reconhecimento, bem como encarnam as problemáticas pertinentes à infância, como o tempo de brincar e o direito a estudar, como questões de sua própria alçada.

Considerações Finais: Durante o decorrer da pesquisa constatamos que as crianças e as infâncias observadas estiveram à sua maneira, diretamente vinculadas à vida política e econômica da sociedade, participação que foi impulsionada por meio de sua organização em movimento social próprio e que se faz necessária por questões materiais e culturais que a vida impõe a elas. Por mais que existam leis específicas de proteção à Infância e que se tenha alcançado o reconhecimento social de que esta é uma fase da vida humana que precisa de cuidados especiais, é somente com o desenvolvimento de uma sociedade que seja justa para todos que as crianças em geral poderão ser de fato livres da violência e efetivamente protegidas.

Observando ainda outros casos de participação política das crianças na sociedade, podemos considerar que estas ocorrem independente da opinião pública geral, condicionados pelas suas situações concretas de vida, na medida em que este é fator determinante de suas reivindicações e da legitimidade que estas alcançam socialmente. A participação infantil é naturalizada quando reforça os comportamentos instaurados pela ideologia dominante, porém é coibida quando carrega em si componentes essenciais para a transformação social. Compreender essa questão é fundamental para o debate a cerca da legitimidade da participação social infantil nas esferas decisórias da nossa sociedade.

Palavras chave: Infâncias Políticas; Crianças Sem Terrinha; Participação infantil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Tradução José Fonseca. Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2009.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. Editora Brasiliense. 2ª Edição. SÃO PAULO, 1986.

LENKERSDORF, Carlos. **Filosofar em Clave Tojolabal**. Universidade Autónoma de Nayarit, 2001.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

EDUCAÇÃO VISUAL E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE DESENHOS PRODUZIDOS EM OFICINAS DE “FILOSOFIA COM CRIANÇAS”

Cristiane Fatima Silveira¹⁹

UFSJ

cristianesilveirapedagogia@gmail.com

Giovana Scareli²⁰

UFSJ

gscareli@yahoo.com.br

Resumo: Os estudos sobre infância, cada vez mais, ganham espaço nas pesquisas de áreas distintas, como Educação, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Artes. Do mesmo modo, os estudos sobre desenho, relacionados à infância, também têm destaque nas pesquisas tanto conceitualmente quanto metodologicamente.

Durante muitos anos, o desenho foi esquecido pelas pesquisas científicas. Todavia, segundo Mèridieu (2006), a descoberta da originalidade da infância, quando as crianças deixaram de ser vistas como miniaturas de adultos e tomou-se a consciência de que são sujeitos dotados de singularidades, possibilitou que a produção infantil passasse a ser vista de outra forma.

Entretanto, ao tomar o desenho infantil como objeto de estudo, é preciso se atentar à sua abrangência de sentidos – comunicação, expressão – e também aos elementos que o afetam diretamente, como, por exemplo, as influências sofridas pelas crianças. O presente trabalho é fruto de duas pesquisas interligadas: uma desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica (IC) e outra para uma monografia de final de curso de Pedagogia.

Os dados que foram analisados na IC foram produzidos a partir de um Projeto de Extensão, denominado “Oficinas para ler e pensar: filosofia com crianças”, desenvolvido no Núcleo de Educação da Universidade Tiradentes (UNIT) em 2012. Já os dados analisados na monografia, foram produzidos nas oficinas de Filosofia com Crianças em uma escola da rede pública estadual da cidade de São João del-Rei (MG), seguindo os passos do trabalho de extensão com pequenas adaptações. A metodologia da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, foi feita em dois momentos: um, de leitura dos trabalhos de Walter Kohan, para fazer uma proposta de experiências de Filosofia com Crianças; em seguida, o desenvolvimento das oficinas seguindo os passos propostos pelo autor: “disposição inicial”; “vivência de um texto”, no caso foram as fábulas “A Cigarra e a Formiga” e “O Lobo e o Cão”; “problematização”; “escolha de temas”, “diálogo” (ou discussão filosófica); e, por fim, “para continuar pensando”, quando propúnhamos como atividade de síntese a realização de um desenho pelas crianças, resgatando aquilo que havia ficado mais marcado naquele encontro.

Enquanto as crianças desenhavam, procurávamos interferir o quanto menos, para que elas produzissem o que queriam sem se preocuparem com o que, nós, adultos, poderíamos julgar como correto. Em outro momento, fazíamos o levantamento dos trabalhos que se dedicavam ao tema e as leituras teóricas que nos ajudassem nas análises e fundamentação teórica. Portanto, o objetivo destes trabalhos foi investigar o campo da Educação Visual, por meio da análise de desenhos produzidos por crianças, a partir da contação das fábulas em oficinas inspiradas na metodologia de “FcC”. A partir dos desenhos infantis, procurávamos as ilustrações dessas fábulas disponíveis na internet e/ou em livros, a fim de observar quais momentos das fábulas eram eleitos para o desenho e se esses momentos eram os mesmos

¹⁹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU/UFSJ)

²⁰ Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UFSJ)

elegidos por ilustradores de diferentes épocas. Procuramos recorrências e permanências à luz de teorias sobre o grafismo infantil.

Os primeiros resultados mostravam que, atualmente, as crianças são expostas a um grande número de imagens, muitas vezes, veiculadas pela mídia. No caso das fábulas, além das ilustrações, há uma moral rigorosa, que, de certa forma, limita uma polissemia de leituras. Percebemos que essas características aparecem nas produções das crianças. A partir dessa constatação, nossas principais questões foram: como as crianças estão sendo educadas pelas imagens de seu cotidiano? Quais influências são percebidas em suas obras? O que as crianças elegem para desenhar das fábulas?

Ao se encantarem pelos contos, fábulas etc., as crianças vão construindo sua personalidade. A mídia, responsável pelo fácil acesso à imagem, cria desejos e constrói valores. Sabendo disso, houve a preocupação em compreender como os produtos culturais e os desenhos infantis são produzidos, considerando essas imagens como elementos ativos no processo educativo das crianças e não desejando a “necessidade representacional do questionamento “o que isso quer dizer?”, “qual o significado daquilo?”, mas possibilitar escorregões e deslizos pelas potências da contemplação e produção de sentidos na própria imagem” (SCARELI; ANDRADE, 2008, p. 1). Os desenhos das crianças, assim como as ilustrações dos ilustradores, possuem particularidades e intensidades que vão além do representacional. Foi isso que buscamos nos desenhos, o que elegeram da fábula, como se expressaram? Acreditamos que no grafismo podemos encontrar como a criança se relacionou com o texto, com a discussão que foi proposta, com a produção de sentidos, fugindo das análises tradicionais, focadas em aspectos representacionais.

Os desenhos analisados apresentavam diferenças em relação à fase do desenvolvimento gráfico, pois estavam com idades diferentes. Assim, além do conceito de grafismo que utilizamos para observar as fases do desenvolvimento de cada grupo de crianças, detivemo-nos em outro conceito para o estudo: a estereotipia. Verificamos que as crianças sofrem muitas influências em seu grafismo, sobretudo no que se referem ao uso constante de estereótipos. Assim, influências da mídia e uso dos estereótipos também foram analisados.

Outro fator, muito importante a ser considerado, foi o aspecto sociocultural dessas crianças. Na primeira pesquisa, os desenhos foram feitos com crianças de 3º e 4º anos do ensino fundamental de uma escola pública, de Aracaju/SE, e a segunda com crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de São João del-Rei/MG. Portanto, idades e realidades socioculturais diferentes e com oficinas realizadas em temporalidades distintas. O que se manteve foram a metodologia, os textos e os materiais disponíveis para a produção do desenho.

Consideramos que há forte influência sobre as produções das crianças, advindas da mídia, da cultura e dos adultos que com elas convivem, como a família e os professores. Esse “conjunto” de influências (mídia, cultura e adultos) interfere, de tal forma, que o resultado são desenhos estereotipados e/ou cópias empobrecidas de criatividade e expressividade. Isso porque muitos adultos (pais e professores) oferecem desenhos prontos para colorir. Esses desenhos aparecem nos desenhos “livres”, porque foi esse o contato que a criança teve com a expressão visual. Os personagens e desenhos animados que aparecem na mídia e aos quais as crianças têm acesso também aparecem nas suas produções. Por fim, alguns aspectos culturais são incorporados aos desenhos.

Para Tinôco (2003), as estereotipias mais comuns nos desenhos infantis são: casas, nuvens, Sol e flor dentre outros. Num total de 143 desenhos, 131 (91,6%) obtinham essas formas. Conforme Tinôco (2003), o estereótipo aparece no desenho quando a criança começa a questionar como se deve desenhar. Segundo a autora, é preciso que as escolas trabalhem de forma a estimular a “desestereotipização”, a partir do oferecimento de atividades que

proporcionem o abandono das imagens estereotipadas, promovendo a autoconfiança e a criatividade.

Por fim, concluímos que tomar os desenhos para análise é muito importante, pois se trata de uma linguagem muito rica com a qual a criança se expressa e na qual podemos perceber uma série de coisas sobre ela: quais influências estão recebendo e incorporando, suas angústias e medos e como podemos oferecer outras imagens e materiais que possam ampliar sua imaginação e expressão. Além disso, destacamos a importância do trabalho de filosofia com crianças, não só para as crianças que foram “sujeitos” das oficinas, mas também para os adultos que delas participaram e puderam conhecer outra forma de trabalhar em sala de aula e, quem sabe, poderão aproveitá-las para ampliar as possibilidades de trabalho com seus alunos.

Palavras-chave: Infância; Desenho Infantil; Expressividade

REFERÊNCIAS:

MÉRIDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARELI, Giovana; ANDRADE, Elenise Cristina Pereira de. Lobos-maus e Chapeuzinhos-vermelhos em ilustrações para ver e ler. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 51-64, out. 2008. ISSN: 1676-2592.

TINÔCO, Eliane de Fatima (Org.). **Possibilidades e Encantamentos: Trajetória de professores no Ensino de Arte**. Uberlândia: E. F. Tinôco, 2003.

A EXPRESSÃO DA CULTURA INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR

Danielle Lameirinhas Carvalho
UEMG – BH
danielle.carvalho@uemg.br

Letícia Ramos dos Santos
UEMG – BH
leticia.ramosant@gmail.com

Nathalia Monte Santos Ferreira
UEMG - BH
pedagogia.nathalia@gmail.com

Resumo: Este texto é resultado de um recorte de uma pesquisa, desenvolvida por estudantes e docentes, vinculadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a respeito do brincar na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar como o brincar se configura nas territorialidades infantis constituídas pelas crianças em duas escolas de Educação Infantil no município de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais, sendo uma da rede pública e uma da rede privada. Para a coleta de dados foram utilizadas observações em duas escolas de Educação Infantil do município citado. Além do estudo do cotidiano das escolas, foi construído um roteiro de observação pela equipe de pesquisa e delimitados alguns critérios para análise. Algumas professoras foram entrevistadas para relatos de experiências com relação à temática desenvolvida. O trabalho considera a concepção de criança e infância como diversa e, portanto, plural. Têm como base e discussão teórica os estudos de Ângela Borba (2005), Evelise Portilho (2018), Jader Janer Lopes (2018), Joyce Maranhão (2017), Maria Lídia Fernandes (2018), Milton Santos (2002) e Willian Corsaro (2011). No referencial teórico destacou-se a criança como ser que brinca, suas influências na produção e significação de cultura e territorialidades. O brincar é visto como linguagem essencial da criança e atividade social e cultural, bem como a imagem das crianças como atores sociais e produtoras de conhecimento e identidade. Acredita-se que os ambientes escolares são propícios e fundamentais para a socialização das crianças, nesses espaços é possível notar o brincar como veículo de manifestação da produção de culturas e linguagens infantis de forma espontânea e natural. De acordo com Portilho (2014), a criança não recebe uma cultura fabricada para exercerem papéis e um lugar social, mas operam transformações neste cenário, a partir da forma que interpretam, interagem e atuam nos ambientes, dessa forma a criança torna-se um personagem ativo e criativo em sua atuação. Durante a realização do trabalho de campo da pesquisa, foi possível perceber que a criança é produtora de cultura, não participando apenas como reprodutora ou imitadora do mundo dos adultos. Percebeu-se a impressão, por parte dos adultos participantes da pesquisa, de que a infância está sendo “perdida”, enquanto na verdade, as expressões de infância mudam constantemente, mas os adultos insistem em negar esta premissa apesar de a mesma comprovar que as próprias crianças criam e significam as identidades infantis. Posto isso percebe-se que os docentes muitas vezes, ou quase em sua maioria, não compreendem a capacidade criadora da criança, o que a desvaloriza enquanto participante da sociedade e da mudança social. Nas duas escolas observadas foi possível perceber que ambas apresentaram grande valorização do brincar enquanto meio de manifestação das produções culturais das crianças. As escolas enaltecem, no cotidiano do currículo proposto o brincar. No planejamento das atividades, elas priorizam o brincar livre, sem exigência de resultados. As escolas organizam o espaço de modo a

promover ambientes que estimulam a curiosidade e a criação por parte da criança. Além disso, observamos durante a pesquisa que as educadoras preparam composição de objetos, que nem sempre são brinquedos convencionais, ou seja, objetos do cotidiano dessas crianças, como sucatas, pedaços de panos e bloquinhos de madeira. Dessa forma, as escolas assumem o papel de um espaço de encontros culturais, e portanto, um local de afirmação das culturas infantis. Nessa perspectiva, é possível observar a importância dos espaços para a formação cultural, simbolismos, estruturação social, conhecimento de mundo, identidade e interação para as crianças. Os locais físicos possuem influência nas formações sociais de agrupamento de pessoas e nas interações realizadas pelos sujeitos e transformações desses locais (LOPES, 2006). Na escola pública observada, foi possível constatar a apropriação do território por parte das crianças, que por sua vez, utilizaram elementos propostos pelas educadoras como veículos de produção cultural transformando o real em fantasia. No exemplo citado a professora ofereceu caixas de papelão para as crianças e algumas usaram as caixas como carrinhos, outras como berços de bonecas, entre outros. De acordo com Sarmiento (2004), a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração são os eixos estruturantes, que caracterizam as culturas da infância, pois as crianças apresentam modos diferenciados, genuínos e próprios de interpretar, simbolizar e comunicar sua percepção e seu conhecimento do mundo. A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Percebeu-se também, em ambas as escolas, que as crianças se expressam através do brincar, não sendo condicionadas somente mediante a manifestação oral. Muitas crianças com comprometimento da fala, seja por deficiência ou por não dominar a língua portuguesa brasileira, se comunicavam através das brincadeiras. O que evidencia o brincar como linguagem da criança. A partir das observações abordadas no presente trabalho, concebemos que as crianças são coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura. Sendo assim, é importante destacar o reposicionamento dos profissionais da educação infantil, em sua compreensão da figura da criança, que em muitas vezes, compreendem a criança enquanto apenas aprendizes e reprodutoras da cultura adulta, classificando-as como tábulas rasas, ou seja, não detêm nenhum tipo de conhecimento a não ser aqueles, ensinados pelos adultos. Nessa perspectiva, é necessário que os educadores passem a considerar as crianças como seres sociais, dotadas de saberes social e cultural. É necessário compreender a expressão da cultura infantil por meio das atitudes e brincadeiras infantis, reconhecendo a voz da criança enquanto ator social. Portanto, é necessário compreender que mesmo estando imersas em um universo adultocêntrico, que prioriza o ensino vertical adulto/criança, as crianças são seres sociais, criadores de culturas. É importante também que se tenha a concepção do brincar como fundamental para a expressão da cultura infantil autônoma. A partir do brincar podemos observar diversas expressões da infância de suas culturas. Sendo assim, é preciso promover um diálogo criativo entre a criança e seus pares, sejam estes familiares ou educadores, de forma interativa com a criança, na tentativa de potencializar e valorizar a produção cultural através das descobertas, investigações, manifestações e criações infantis.

Palavras-chave: Infância; Brincar como Linguagem da criança

Referências bibliográficas:

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, p. 73-79, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 737-758, 2014.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, v. 31, n. 101, 2018.

LOPES, Jader JM–UFF. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?. **ANAIS da 29ª reunião anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais**, 2006.

MARANHÃO, Joyce Hilario; VIEIRA, Camilla Araújo Lopes. Brincar como linguagem da criança: contribuições contemporâneas. **Revista de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 27-33, 2017.

CRIANÇAS NO ESPAÇO PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO CASAESCOLA

Caroline Montezi de C. Chamusca
PPGE/UFRJ
chamuscacarol@gmail.com

Maria Rocha Fernandes
PPG/CLA-UNIRIO
mmariarocha2@gmail.com

Resumo: Essa escrita tem como objetivo refletir sobre as crianças no espaço público a partir da experiência do Coletivo Casa Escola, uma iniciativa de educação para primeira infância que ocupa as ruas semanalmente. Corpos infantis que estão apropriados do espaço público, corpos que percorrem as ruas com presença, performam os espaços, deixam suas marcas e subvertem a ordem comum. Em contraponto aos recorrentes constrangimentos a que são expostas pelos adultos que encontram pelo caminho. Essas experiências das crianças nos espaços públicos serão discutidas através da sociologia da infância e da geografia da infância. O presente trabalho aborda as experiências de passeios do Coletivo CasaEscola. Essa iniciativa é um espaço de educação criado por famílias e atende as crianças da primeira infância. O coletivo possui uma sede de acolhimento, mas duas vezes por semana ocupam as ruas, praças, parques, praias, museus e centros culturais da cidade. Essa ocupação dos espaços públicos pelas crianças que circulam em grupo pela cidade semanalmente é muito potente. Transitam em transportes públicos, causando sempre olhares curiosos e também repressores. Corpos infantis que entendem que a cidade é um espaço delas. Embora, constantemente sejam constrangidas por falas alheias, mãos que encostam em suas cabeças sem consentimento, adultos que mesmo sabendo que essas crianças estão sob os cuidados de outros sujeitos, invadem seus espaços lhes dizendo “que vão cair”, “que é perigoso” e “que não pode”. Adultos que se incomodam com o corpo infantil que se movimenta, que é livre e por isso sofrem retaliações constantes

No campo geografia da infância e da sociologia da infância é entendido que há infâncias, no plural, que são vividas em diversos contextos e a ideia de infância varia no tempo e no espaço. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006) a infância é o lugar - e toda dimensão simbólica do termo- que cada grupo social oferece a suas crianças. Neste artigo, o objetivo é abordar através de relatos dos passeios da CasaEscola os atravessamentos da presença dos adultos nas experiências das crianças nos espaços públicos. Esses encontros entre as crianças, os transeuntes, funcionários de parques e museus refletem o lugar que elas ocupam em determinado grupo social, a concepção de infância e o entendimento do que é ser criança que se revelam nas relações que esses adultos estabelecem com elas. É relevante considerar a situação da limitada autonomia infantil, a criança está na condição de tutelada pelo adulto, suas agências e instituições, embora hoje seja entendida como produtora de cultura e um sujeito de direitos, crianças enquanto grupo etário sempre existiram, mas o que entendemos por infância é um conceito recente em termos históricos, uma invenção moderna.

Sarmiento (2004) salienta que a invenção moderna da infância surgiu com uma série de representações sobre as crianças e estruturação de seus cotidianos em um movimento de institucionalização da infância, especialmente através das escolas públicas e sua expansão como escolas de massas. O autor aponta para um fator moderno ainda mais amplo que a institucionalização, a administração simbólica da infância referente à normas, atitudes e prescrições que atravessam as vidas das crianças. Acordos implícitos como a presença ou ausência destas em determinados lugares, alimentação permitida ou indevida, momentos de

inserção ou exclusão na vida coletiva. Construções históricas sobre a infância numa perspectiva adultocêntrica que paradoxalmente esclarecem e ocultam realidades sociais, questões de gênero e étnico-raciais. Essa administração simbólica universaliza uma concepção de criança, que negligencia e desclassifica outras infâncias, uma produção de referências sobre o que é ser criança e como se estabelecem as relações entre adultos e crianças.

No Coletivo CasaEscola, garantir espaço/tempo para a infância é objetivo do coletivo, portanto a relação que se busca estabelecer entre os adultos e as crianças é nesse sentido. A iniciativa faz passeios semanais, duas vezes por semana o grupo se encontra nos locais combinados. Há uma escala de passeios que é preenchida na agenda do *google* onde constam também as escalas dos lanches (cada dia uma família é escalada para preparar o lanche que é coletivo) e a escala dos adultos responsáveis pelas crianças. Nos dias em que os encontros são na sede do coletivo são dois educadores escalados para estarem com as crianças e nos dias de passeios é necessário que os pais se escalem para compor com os educadores o quantitativo de 4 adultos para estarem com as crianças. As experiências que serão relatadas nesse trabalho foram vivenciadas pelas autoras que atuavam como educadoras no coletivo nas situações que serão expostas nesse texto.

Sustentar essas saídas e suas dinâmicas de organização, se sujeitar a imprevistos como mudanças repentinas de tempo e a intervenções esdrúxulas que serão relatadas e são ínfimas diante da potência que é estar no espaço público, ampliando o repertório e referências das crianças, é um ato de resistência. Passear constantemente com um quantitativo de 12 crianças em média, permitindo que desfrutem com inteireza. Uma dinâmica que busca garantir que essas saídas sejam interessantes para as crianças em detrimento da praticidade, os passeios podem ser modificados ou mesmo combinados em cima da hora. O que por vezes traz um certo desgaste, mas a opção é sempre garantir essas saídas. Os adultos apesar de usufruírem dos passeios voltam exaustos diante da atenção constante, de contabilizar a quantidade de crianças recorrentemente, permitindo que circulem com liberdade, mas com segurança. Além de muitas vezes atuarem em uma espécie de militância em relação a outros adultos para garantir que as crianças possam circular com liberdade.

Os passeios são indiscutivelmente uma potência desse espaço, porém na rua, as crianças estão mais expostas ao desconhecido, ao imprevisto e aos atravessamentos, tanto agradáveis quanto incômodos. Os relatos de passeios em que houve repressão pelo fato de bebês de um pouco mais de um ano de idade estarem pelados tomando banho de mangueira em um parque em um dia quente, outro em que um guarda gritava afirmando que os adultos que estavam escalando uma pedra com as crianças (prática recorrente desses sujeitos) seriam presos e como consequência provocou o choro de uma das crianças que abraçava o guarda e o implorava para que ninguém fosse preso, o encontro em um parque público com uma família de moradores de rua que estava habitando aquele espaço e receberam as crianças em sua moradia improvisada são alguns exemplos das experiências em que se pretende abordar nesse artigo em diálogo com Sarmiento (2004) e Lopes e Vasconcellos (2006). Uma reflexão em relação a essa condição de estar no espaço público com presença, usufruir desses passeios com inteireza. De ocupar e performar a cidade. De enfrentar e confrontar através desses corpos infantis livres, a administração simbólica da infância, impregnada de discursos que afirmam que a cidade é perigosa para as crianças e que um corpo contido é um corpo educado.

Palavras-chaves: Infância; Espaço Público; Coletivo Parental

REFERÊNCIAS

LOPES, Jader E VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A.B. (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004, p. 9-34.-
Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: INFÂNCIA E ARTE

Adrianne Ogêda Guedes
UNIRIO, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Adrianne.ogeda@gmail.com

Graciele Andrade Rangel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, FRESTAS,
gracyrangel@hotmail.com

Iasmine Mazzi do Nascimento
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO
iasminemazzin@gmail.com

Resumo: O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa e extensão em andamento “Corpo, arte e natureza: investigando metodologias de formação de professores” que está voltado ao estudo da infância, aos diálogos entre a arte e a educação e a formação do professor de Educação Infantil. Esse é um dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa FRESTAS: Formação, Ressignificação do Educador: Saberes, Trocas, Arte e Sentidos, que tem como eixo central a Educação Estética. Tomamos o conceito de Estética em sua articulação com a educação, especialmente com a Educação Infantil, compreendendo que se relaciona com o entendimento de um conhecimento e percepção sensíveis e a nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade, ao falar de uma Educação (do) Sensível.

Trata-se de um conceito polissêmico que tem sido definido por diferentes autores, envolve o campo da arte e o da sensibilidade de formas distintas (BARBOSA, 2010; GALEFFI, 2007; HERMANN, 2005; dentre outros). Compreendemos, portanto, o conceito de *estética* como a educação das sensibilidades que está comprometida com a promoção de encontros que despertem e desenvolvam a dimensão sensível das crianças e dos professores, considerando a Arte como um dispositivo potente para isso. (GUEDES E FERREIRA, 2018)

Temos enfatizado de modo central a Educação Infantil e, portanto, remetemo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que trazem um conjunto de princípios a serem desenvolvidos em prol de uma educação de qualidade, entre eles estão os:

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (DCNEB, 2013)

Nesse sentido, Duarte Júnior (2012, p. 49) nos traz que a arte é um dispositivo potente para o desenvolvimento do sujeito sensível, uma vez que:

(...) a arte, em todas as suas manifestações, é por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizam aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem.

Assim, é possível compreender a arte, antes de tudo, como expressão de sentimentos e mobilização da sensibilidade, fundamentos da Educação Estética. Então, qual é o lugar das artes na Educação Infantil? Qual é o lugar da expressão e da criatividade? Nas escolas, a criança faz arte? Mais do que responder necessariamente essas perguntas, temos as tomado

como instigadoras de nossas pesquisas e estudos, construindo nossa metodologia como pesquisa-formação.

Nessa modalidade de investigação, as práticas reflexivas, as análises das experiências realizadas e os estudos trazem referências teóricas que inspiram o planejamento de ações onde experimentamos e investigamos os desdobramentos de nossas proposições. Assim, as experiências que vivemos alimentam e nutrem nosso campo de estudo, gerando novos materiais de indagação. (LONGAREZZI, 2013)

As DCNEIS (2010) situam a criança como um

“sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”

A criança é, portanto, um sujeito que se expressa de múltiplas formas, que produz sentido sobre o mundo a sua volta com suas ações sensoriais, mentais, corporais; é um sujeito que se relaciona não só com o que acontece na mente, no racional, mas especialmente no corpo e nas emoções. (KASTRUP, 1999)

Diante desse modo sensível de estar no mundo, de experimentar e criar, como essas expressões são cultivadas no espaço da Educação Infantil? No universo escolar, questões de tempo, espaço, materiais, e currículo se apresentam a todo momento. Muitas vezes, nos cotidianos das instituições educativas, nos vemos tendo que encerrar com pressa o que estamos fazendo para seguir uma determinada rotina; o espaço nos impede de realizar dinâmicas; não temos material que gostaríamos da qualidade que gostaríamos; as dificuldades nas relações entre os funcionários da escola, e além disso tudo, a pressão pela alfabetização formal que, não raramente, captura o protagonismo dos processos de experimentação e interação das crianças.

No movimento de entender como garantir que as crianças tenham momentos e espaços de autoria, de expressão e de criação, nos voltamos para um dos atores importantes no cotidiano educacional escolar: o professor. Para pensar uma criança ativa, criadora e exploradora, precisamos pensar em um adulto que dê apoio aos seus movimentos, que incentive sua autoria e autonomia, que contribua para as variadas possibilidades de exploração e criação. (GUIMARÃES, 2009)

Pensando em como sensibilizar os professores, o Grupo de Pesquisa FRESTAS ofereceu, em 2018, uma disciplina Optativa para os graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) intitulada: “Temas especiais em fundamentos teórico-práticos: Expressão, arte, infância e formação de professores”.

A ementa foi pensada com o intuito de proporcionar o debate e experiências dentro do campo das artes na Educação Infantil, sensibilizando o professor para o trabalho com arte e expressão, conhecendo melhor seu corpo e apurando os sentidos, promovendo reflexões sobre criatividade, manifestações expressivas, arte, materiais, imaginação e educação. O foco era discutir a importância da arte na educação como processo de criação, valorizar a expressão artística favorecendo a aproximação frente ao conhecimento das diferentes linguagens da arte, e aprofundar o olhar do professor para o que produzem as crianças a partir de discussões sobre as concepções de Infância e as múltiplas linguagens na Educação Infantil, com a intenção de que ao experimentar o professor se sensibiliza à experimentação da criança, ao criar, o professor se sensibiliza a criação da criança, e assim, propõe momentos e atividades que potencializam a expressão da criança.

Para que o protagonismo ocorra é necessário que o docente esteja imerso em sua atividade, com escuta sensível, olhar atento aos sinais que podem ser por meio: da fala, dos gestos, do silêncio, percebendo os interesses, as potencialidades, trazendo diversas formas de participar do processo vivencial das propostas. Considerar a capacidade criativa e criadora dos

pequenos. Um caminho é refletir sobre a própria prática que é uma atividade fundamental na vida do professor, uma vez que nos permite perceber avanços, retrocessos, como planejar, e consequentemente incentivar o protagonismo e a autoria por parte dos discentes, integrando-o no processo de ensino aprendizagem, considerando seus saberes, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa e experiência para a vida. Este é um dever, de olhar criticamente e minuciosamente sobre o nosso fazer profissional.

Apesar de não ser uma tarefa fácil, essa postura se faz necessária, pois requer a construção de relações interpessoais, sociais, onde as crianças possam ser realmente percebidas, ouvidas, oportunizar momentos de experimentações, construção de autonomia na constituição de si enquanto sujeito social, e também de desconstruir e de quebrar paradigmas enraizados no ambiente escolar que coloca o discente apenas como co-criador. Essa tarefa não é fácil, pois há necessidade de mudanças e, por conseguinte demanda tempo. É um desafio nesse contexto compreender todos esses fatores e mudar as relações de pensar, e de agir com as crianças dentro do espaço formal de educação.

Palavras-chave: Infância; Arte; Expressão

DESEMPAREDAMENTO NA PRÁTICA: COMO AS CRIANÇAS NOS CONVOCAM PARA O BRINCAR NA ÁREA EXTERNA

Geovanna Netto Franck
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF
geovannanettofranck@gmail.com

Lídia Mara de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF
lidiamara141@gmail.com

Resumo: Qual a importância do brincar na área externa nas instituições de educação infantil? Como as crianças mobilizam o educador para que este desejo seja atendido? Este trabalho tem como objetivo relacionar os estudos de Tiriba (2018) acerca do desemparedamento com a prática ativa das crianças no contexto da creche, e como elas se organizam para que o brincar na área externa se constitua como parte de suas rotinas.

Esse estudo busca analisar as maneiras que as próprias crianças encontram para subverter as rotinas estruturadas apenas no ambiente interno, solicitando verbal ou corporalmente a necessidade de estarem em contato com a natureza. Além disso, visa proporcionar uma reflexão acerca de como os estudos de uma infância mais livre e em contato com a área externa se concretizam no cotidiano das instituições de educação infantil, com foco em uma creche do município de Juiz de Fora. A análise se constitui a partir das vivências em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora - MG, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. O projeto se organiza com uma coordenadora no espaço da creche, e uma supervisora na Universidade Federal de Juiz de Fora, que acompanha e orienta as bolsistas nessa instituição. Durante o processo, é organizada a escrita de notas de campo e relatos de experiência de todo o período em que estamos na creche. Antes da inserção da creche, passamos por um período de estudos e preparos para estarmos com os bebês e crianças pequenas, visando compreender indícios da maneira como estes se colocam no mundo e dialogam com quem se dispõe a ouvi-los. Frente a uma observação colaborativa que se iniciou em setembro de 2018 e segue até o momento atual nas turmas de 3 anos, paralelo à reuniões semanais na universidade em que discutimos um brincar livre e em comunhão com a natureza, percebe-se que as crianças também mobilizam o desemparedamento visando o alcance de suas vontades e desejos. A creche em questão conta com uma área externa vasta e bem cuidada, com espaços de grande relevância para um brincar não estruturado, e entende que atender aos desejos infantis implica em ter comprometimento político-pedagógico em possibilitar uma infância com experiências múltiplas em diferentes espaços para além das paredes da instituição. Neste estudo, analisa-se o conceito de desemparedar desenvolvido por Léa Tiriba, assim como a necessidade de trazer à tona uma pedagogia que valorize o brincar não estruturado e os diálogos que devem ser trabalhados e reconstruídos com as educadoras para a concretização desse direito que cabe à criança. Além disso, trabalha-se pela perspectiva de uma criança ativa, que sabe o que diz e que expressa seus desejos e necessidades por meio de múltiplas linguagens, de acordo com Martins Filho (2016). Por fim, relaciona-se teoria e prática a partir das vivências na creche, com um olhar sensível para as manifestações infantis, percebendo que as crianças compreendem por sua natureza a importância de estarem conectadas com o meio, e sentem a necessidade de se fazerem presentes nesses espaços que são constituintes de sua essência. Entender que esse contato com a natureza é tão necessário quanto essencial para o desenvolvimento das faculdades mentais e corporais da criança, é crucial que esse estar “lá fora” seja visto como direito vital da criança, do ser humano.

Ademais, essa convocação por parte dela também surge porque a mesma preza por espaços onde as relações e interações com seus pares sejam menos dirigidas e estruturadas, em que o adulto se coloque mais em observação contemplativa do que em intervenção. É necessário proporcionar às crianças estarem em ambientes que propiciem o aprendizado da democracia e da liberdade de expressão, uma vez que esses espaços são importantíssimos para a construção da empatia, do respeito e da relação solidária com o outro. Foi possível concluir a partir das falas das crianças, que nos convocavam constantemente a estarem “lá fora”, como por exemplo “tia, você me leva lá fora?” “se eu ficar quieta, você me leva?” “mesmo se todo mundo tiver fazendo bagunça, e eu ficar quietinha, você me leva lá fora pra brincar?”. Além disso, a área externa é vista como um privilégio, e não como um direito constitutivo da rotina da criança. Ao ver que uma das crianças não estava se alimentando, o outro disse “tia, se ele não comer tudo, ele não vai lá fora, né?”. A partir desses fragmentos, é possível perceber que as crianças negociam e argumentam para estarem na área externa, e que, muitas vezes, utilizam-se de comportamentos esperados pela educadora para que seus desejos sejam concretizados. Nossas observações nos fizeram compreender a partir da observação e da escuta às próprias crianças, além da compreensão de que muito do que elas expressam é dito sem falar uma palavra. O olhar atento do educador em detrimento das manifestações da criança pequena por meio de gestos, expressões corporais, pequenas falas e olhares é uma forma de possibilitar à ela a participação ativa de forma lúdica nas mudanças e construções da docência, pois o tempo todo elas oferecem pistas aos adultos e têm capacidade de intervir de maneira ativa em todos os processos da rotina, desde que o educador estabeleça uma relação de sensibilidade e respeito e visibilidade à condição da criança. Embora o desemparedamento já seja uma temática desenvolvida e discutida na creche através de reuniões pedagógicas mensais, percebe-se que essa liberdade de estar na natureza ainda é condicional, e que as crianças, à sua maneira, precisam, muitas vezes, negociarem e romperem com a rotina estabelecida para desfrutarem desse espaço. Tais reflexões, inseridas no projeto do PIBID, tem como objetivo estabelecer relações entre as teorias desenvolvidas a respeito dessas interações nas áreas externas com a prática docente em contexto de creche, realizando constante interações entre a universidade e o espaço de educação infantil, entendendo que o cuidar, indissociável do ato educativo, em uma perspectiva defendida por Tiriba é, também, permitir que as crianças convivam e se relacionem com a natureza sem condicionamentos pré estabelecidos.

Palavras-chave: Desemparedar; Creche; Área Externa

A AÇÃO DRAMÁTICA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES ATUANTES COM A INFÂNCIA: UM TECER DE DESCOBERTAS

Olívia Milléo
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
oli.mmilleo@gmail.com

Luciane Maria Schlindwein
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC
lucmas@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta a pesquisa de mestrado em andamento no programa de pós-graduação em Educação, da linha Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa busca problematizar a ação dramática na formação de professores que atuam com a infância. O interesse pela temática foi sendo delineada ao longo da trajetória profissional da pesquisadora. Professora de Educação Infantil entre os anos de 2007 a 2013, passei a atuar na formação continuada promovida pelo Departamento de Educação Infantil nos anos de 2013 a 2018, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Em 2018 atuei como supervisora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Itajaí/SC. Durante essa trajetória, o Teatro se fez presente por meio de seus elementos utilizados como potencializadores de experiências no contexto educativo. Por muitas vezes, construí personagens com o intuito de envolver crianças e adultos em uma atmosfera mais lúdica e com ares artísticos. Nas ações com as crianças, percebi o drama como potente estratégia comunicativa, mesmo quando não estava caracterizada com figurinos. Tais experiências reiteram o conceito de professor em ação dramática, tal como proposto por Leite (LEITE, 2013). As práticas pedagógicas pautadas pelo drama eram planejadas com o intuito de favorecer as relações, as expressividades do corpo e diferentes explorações de espaços e objetos, em uma perspectiva do “com” as crianças e não “para” elas. Nas ações formativas com os profissionais da Educação Infantil, passei a utilizar do mesmo viés para provocar relações com o brincar, convidar a participar de aventuras lúdicas e associar discussões sobre o faz de conta das crianças pela aproximação também com a Pedagogia do Teatro. Tais ações não eram organizadas para fins didatizantes, nem com intuito de promover apresentações teatrais dos participantes, nem pelo viés de sistemas de jogos para compreensão de técnicas teatrais, mas sob o manto de uma educação sensível e estética. Provocar para a promoção do adulto brincante, liberto de amarras, com olhares e escutas sensíveis para as sutilezas do cotidiano. Como preconiza Duarte Junior (2005), sob o entendimento de que é urgente nos conectarmos com maravilhamentos e encantamentos, que seriam dessas necessidades que todos os projetos educacionais deveriam partir. Ademais, acredita-se que o desenvolvimento estético das crianças, bem como seu direito ao brincar, perpassa também a vivência pelos professores de situações brincantes. Dessa maneira, constatou-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a prática realizada, sobretudo na formação continuada dos professores da Educação Infantil, para afinamento teórico em torno do drama. Em suma, esse projeto advém de vivências realizadas durante exercícios pessoais na atuação formativa. Na referida pesquisa, estão sendo realizados levantamento de dados nas plataformas: Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optou-se por ambas as plataformas e por delimitar teses e dissertações, visto que a intenção é averiguar pesquisas consolidadas, já encaminhadas, na temática. Além disso, está sendo realizado uma pesquisa sobre os conceitos que circulam o drama na educação, visto que, como apontou Pupo (2005), um emaranhado de fios podem ser um desafio ao pesquisador que decide se aventurar por esses caminhos. Nesse sentido: jogo dramático, jogo

teatral, expressão dramática, ação dramática, process drama, processo de Drama, teatro-educação, estão sendo analisados para entender teoricamente as práticas desenvolvidas no ambiente educativo. Tais terminologias estão sendo utilizadas como descritores nas plataformas digitais e a eles se estendem: faz de conta, jogo protagonizado, jogo de papeis, jogo simbólico, por apontarem para uma raiz, uma condição humana. Junto aos descritores citados, considera-se: infância, professores de educação infantil, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, formação docente, formação continuada, formação estética, formação sensível, pedagogia do teatro, pedagogia teatral, professor-personagem e professor em ação dramática. Ressalta-se que estão sendo feitas combinações entre os descritores sem delimitação de um marco temporal, com a finalidade de encontrar pesquisas que sejam similares as ações realizadas, de 2013 até o 2018, junto aos profissionais da Educação Infantil. Há de se ressaltar ainda que o termo “ação dramática” foi escolhido por hora, como terminologia inicial, por se ter adotado o drama como um viés estrutural nos estudos até agora analisados e pela “ação” para enfatizar o agir dramaticamente. O fio que conduz o tecer de descobertas dessa pesquisa é a narrativa dos momentos onde o drama se fez presente na trajetória profissional, com base nas contribuições de Marie-Christine Josso (2004) e Antonio Nóvoa (1988), em uma abordagem (auto)biográfica. A base teórica são as contribuições de Lev S. Vigotski, principalmente sobre a Educação Estética, Arte, drama, imaginação, criação. As obras do autor que estão sendo estudadas são Psicologia Pedagógica (2003), Psicologia da Arte (1999), Imaginação e criação na infância (2009), e o Manuscrito de 1929. Explora-se também o campo da Pedagogia do Teatro no qual estão sendo analisadas as vertentes dos autores: Peter Slade (1978), Pierre Lenhardt (1974), Richard Courtney (2001), Gisele Barret (1995), Viola Spolin (2006), Jean-Pierre Ryngaert (2009); e os brasileiros, Beatriz Angela Cabral (2012) Flavio Desgranges (2017), Ingrid Koudela (2009), Heloise Vidor (2010), Vera Lucia Betoni dos Santos (2012), Olga Reverbel (1989), Joana Lopes (1989), Elisangela Leite (2013), Ricardo Japiassu (2006). Tem-se ainda a intenção de levantar discussões sobre de que maneira a ação dramática, como convite aos (as) professores (as) e/ou pedagogos (as) para contextos permeados pelo faz de conta, pode contribuir para a formação estética dos (as) mesmos(as) e de que maneira isso pode reverberar no cotidiano educativo com as crianças, no sentido do brincar. Tem-se buscado um olhar dialético, por entender que ele nos incita a questionar o presente, em um espírito crítico e autocrítico, rever as interpretações que estamos acostumados (Konder, 1981). Além disso, na pesquisa pretende-se discutir sobre os princípios estéticos, éticos e políticos, articulados, como vias de dialogar que uma formação sensível, brincante, não está a serviço de aliviar as tensões de trabalho para tornar profissionais ainda mais produtivos, como poderia se conjecturar.

Palavras-chave: Ação dramática; Formação de professores; Infância

AS REAÇÕES DOS BEBÊS DIANTE DO CHORO DE SEUS PARES NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NA CRECHE

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques
FaE/UFGM
fernanda.coutinho12@gmail.com

Iza Rodrigues da Luz
FaE/UFGM
izarodriguesluz@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar como um grupo de bebês reagiram diante do choro de seus pares nas interações estabelecidas no ambiente da creche. Apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo descrever e analisar as expressões de choro dos bebês entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala, em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI de Belo Horizonte/MG. O referencial teórico que adotamos para compreender o choro dos bebês foram as reflexões da Psicologia Histórico Cultural sobre o estudo das emoções e das interações. No que concerne às emoções e as formas de expressá-las, Wallon (1968; 1971) reconhece as crianças como protagonistas de seu próprio desenvolvimento e que este se dá numa relação dialética entre o biológico e o cultural, sendo a emoção vista como fundante da constituição humana. Sendo assim, nesse processo de desenvolvimento dos bebês, o autor nos ajuda a refletir sobre a relevância das interações entre os bebês e as pessoas que estão ao seu redor uma vez que a constituição psíquica se edifica a partir dos movimentos e emoções dos bebês que são interpretados por essas pessoas. A partir dos seis meses, as expressões de choro dos bebês constituem-se como expressões emocionais e não traduzem apenas necessidades físicas e biológicas, mas são expressões carregadas de sentidos e significados e é por meio dessas expressões que os bebês interagem entre si e com os outros adultos. Nesse sentido, é por meio dessas interações que os bebês vão se constituindo como sujeitos (VIGOSTKI, 1996; 2007; WALLON, 1968; 1971). Também dialogamos com os estudos da Educação Infantil que afirmam a agência, as potencialidades e especificidades dos bebês nas interações que estabelecem com os outros, sobretudo nos espaços coletivos como por exemplo, no ambiente da creche (AMORIM, VITÓRIA, ROSSETTI-FERREIRA, 2000; CERISARA, 1999; CAMPOS, 1994; BARBOSA, 2010; LUZ, 2010). Dentre essas especificidades dos bebês, destacam-se suas formas de comunicação que consistem em expressões corporais e emocionais, estando entre elas o choro, foco, em alguma medida, de estudos recentes que se debruçaram sobre essa forma de expressão no contexto da creche (AMORIM *et.al.*, 2012; ELTINK, 2000; MELCHIORI, 2004; PANTALENA, 2010; SANTOS, 2012). Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa em uma turma composta por doze bebês com idade até um ano e seis meses, quatro professoras e uma auxiliar de apoio à sala. A observação participante foi a principal técnica utilizada sendo registrada por meio de diário de campo e vídeo gravações. Foram também analisados documentos sobre o grupo de bebês e suas famílias e realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala. Os resultados por ora apresentados são oriundos da análise de vídeo gravações, dos registros em diário de campo e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as profissionais. A análise de conteúdo temática (BARDIN, 2009) foi a referência para a classificação e organização dos dados. Por ser o choro uma expressão das emoções, indicando outras necessidades dos bebês para além das necessidades físicas e biológicas, as análises buscaram indícios dos outros significados do choro enquanto uma forma de comunicação dos bebês entre si e com o outro adulto no ambiente da creche. Na tentativa de melhor

compreendermos essas expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche, primeiramente fizemos um mapeamento dessas expressões. Dos dados das filmagens, encontramos 131 cenas de expressões de choro dos bebês nos mais diversos momentos de interação entre si e com as profissionais na creche. A transcrição de todas essas cenas foi executada na íntegra e após esse trabalho minucioso, foi feito um mapa geral das informações encontradas. A partir desse mapa geral, fomos criando quadros separando as classificações que foram surgindo e em seguida fomos mapeando cada uma delas. Por fim, na tentativa de visualizarmos como os bebês responderam às expressões de choro de seus pares nas interações estabelecidas na creche, conseguimos organizar quadros com algumas classificações que foram encontradas. Nesses quadros, organizamos as cenas que aparentavam terem respostas comuns dos bebês diante das manifestações de choro de seus pares. A análise das entrevistas realizadas indicou que as profissionais percebiam os bebês como sujeitos que se relacionavam entre si e que ao interagirem, aprendiam muito uns com os outros e também por meio do manuseio dos objetos e materiais além dos momentos de brincadeiras e imitações em que estiveram envolvidos e, para os bebês compreenderem seus próprios sentimentos e emoções, elas conversavam constantemente com eles com o objetivo de ponderar suas atitudes que consideravam adequadas ou inadequadas e também tentando fazer com que percebessem o outro chorando e explicitando sempre o motivo do choro de seus pares. Observamos também que, apesar de perceberem o choro como uma forma de comunicação dos bebês, em alguns momentos as profissionais interviram nas situações de interação dos bebês entre si mesmo que nos parecesse ser com o objetivo de cuidar da forma delas, contudo; essas atitudes de certa forma influenciavam em alguma medida nas reações dos bebês diante do choro de seus pares. Por meio de análise das filmagens e dos registros do diário de campo foi possível perceber que os bebês reagiram diante do choro de seus pares geralmente com as seguintes ações: Reagiram com aproximação e toque (empurrão, mordidas, puxão de cabelo, tapas); reagiram por meio dos balbucios e gestos em uma tentativa de diálogo com as profissionais e com os pares; reagiram dando bico aos seus pares e por fim, reagiram oferecendo brinquedos e objetos aos seus pares. Os resultados da pesquisa auxiliam a reforçar o entendimento de que os bebês, desde que nascem, são sujeitos ativos, capazes de se comunicarem e interagirem com os outros. Nesse processo de comunicação por meio das expressões corporais e das interações, é que vão se constituindo como humanos e, portanto, destaca-se a relevância da escuta e observação atenta dos adultos às estas diversas formas de comunicação, visto que nessa fase inicial da vida eles dependem do outro para sua sobrevivência. Assim consideramos pertinente refletir sobre as expressões emocionais dos bebês na creche, sobretudo as de choro, como uma linguagem dos bebês entre si e com os adultos.

Palavras-chave: Choro; Bebês; Creche

TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Alessandra de Barros Piedras Lopes
Professoras do Colégio Pedro II
Integrantes do NEPLIF²¹/CPII
alessapiedras@gmail.com

Aline Buy dos Santos
Integrantes do NEPLIF/CPII
Professoras do Colégio Pedro II
alinebuy@gmail.com

Resumo: O que significa trabalhar com projetos na Educação Infantil? Um projeto amplia o mundo das crianças a partir de seus interesses ou simplesmente emoldura esses interesses em um belo quadro a ser apresentado? Diversos materiais produzidos sobre esta metodologia de trabalho apontam para uma maior ação por parte das crianças, bem como a possibilidade de vivências na escola a favorecer a expressão de seus desejos e interesses. O trabalho com projetos deslocaria o foco do resultado do processo educativo para o caminhar deste processo, para o processo, por assim dizer. Da mesma forma, acredita-se, ofereceria não somente a possibilidade de trabalhar com a complexidade presente no interlace das diversas áreas de estudos e conhecimentos como também, em uma relação intrínseca com este interlace, favoreceria o contato com a vida que ocorre para além dos muros da escola, das paredes das salas de aula.

No entrelaçamento entre os diversos campos de saber, encontramos uma relação não hierarquizante, todavia? Se a “pedagogia de projetos” desloca a ênfase do processo educativo da transmissão de conteúdos para a produção de conhecimento, do professor para o estudante, parece organizar-se a partir do método científico, pretende, consequentemente, transformar discípulos em pesquisadores, sujeitos da produção do conhecimento. Estaria, assim, a ciência a comandar o processo, ao que tudo indica. Instiga-nos essa aparente prevalência da ciência no processo educativo e nos perguntamos, porquanto, como se entrelaçam ciência, filosofia e arte na escola. Talvez Deleuze possa nos ajudar a vislumbrar questão de tamanha magnitude e a traçar paralelos desse entrelaçamento nos projetos pedagógicos que desenvolvemos no chão da escola.

Da mesma forma, nos instigam as considerações a partir do binômio sujeito/objeto. O estudante deixaria de ser objeto da transmissão de conteúdos operada pelo professor para ocupar o lugar de sujeito da produção de conhecimento. Não seria interessante pensar tal relação para além de binômios e dicotomias? Como pensamos a questão da autoria e co-autoria nas experiências na escola, que com a escola se relacionam de alguma maneira? Se defendemos o deslocamento das posições ocupadas por professores e estudantes, adultos e crianças na escola no trabalho com tal metodologia, podemos afirmar ver e escutar, vislumbrar, tatear e saborear a autoria das crianças em projetos desenvolvidos na Educação Infantil? Há que se questionar, ainda, o caráter inventivo dessas relações. Relações entre crianças, entre adultos e crianças, entre adultos, crianças e o mundo que os circunda, do qual fazem parte, seus artefatos culturais, seus dispositivos socioculturais. As possibilidades que parecem se abrir na opção pelo trabalho com projetos pedagógicos, na assunção da postura que tal opção parece implicar, sugere a ampliação dos mundos de todos os envolvidos ou se apresentaria, na prevalência por tal metodologia, em sua priorização, uma oportunidade que

²¹ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Infância e Filosofia.

engessa? O trabalho com projetos tende a uma valorização dos tempos e das escolhas das crianças, de suas movimentações potencialmente criativas pelo espaço? O projeto é uma possibilidade de trabalho que satisfaz as expectativas adultas? Algo que se situa entre essas possibilidades? Entre essas e outras que possam se fazer pensar?

Pensamos aqui não a metodologia de projetos de forma geral. Não é nossa pretensão teorizar sobre as teorias que se desenvolveram a respeito dos projetos pedagógicos, ou negar a potência na opção por tal orientação no trabalho desenvolvido em escolas. Escolas nas quais tradições e inovações se chocam em épocas históricas que parecem fazer conviver passado, presente e futuro, com um peso especial em tempos já idos. O que nos move é a infância, os entretempos, experiências que passamos e que nos passam. Movimentamo-nos nas tensões que emanam no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil no Rio de Janeiro, na qual a escolha por essa forma de trabalho vem sendo defendida pela possibilidade de escuta e de atenção aos interesses das crianças como ponto de partida das propostas. Embora o projeto político pedagógico da escola expresse que os projetos se apresentam como uma alternativa entre outras estratégias pedagógicas, ela vem ganhando prevalência, na demanda e expectativa de que o cotidiano assim se organize, de que o trabalho assim aconteça, inclusive, a medida em que se institucionalizam cargos, atribuições e documentações pedagógicas que envolvem diretamente o trabalho com projetos. Em contrapartida, as inúmeras discussões e avaliações dos diversos atores envolvidos nesse trabalho, entre eles os docentes, coordenadores, orientadores e as crianças, não revelam, certamente, um consenso, um entendimento comum sobre essa estratégia didática, sobre a sua priorização frente a outras possibilidades e impossibilidades. Tais movimentações inevitavelmente nos fazem colocar tal trabalho em questão, considerá-lo como um problema, problematizá-lo.

Longe de simplesmente circunscrever o trabalho com projetos na escola, todavia, trata-se, aqui, de pensar questões mais amplas que envolvem as movimentações e deslocamentos que adultos e crianças, que não são na escola simplesmente adultos e crianças, mas professores, coordenadores, orientadores, responsáveis e estudantes, realizam no cotidiano. Perguntamo-nos como tais dinâmicas identificadas na escola, bem como as dinâmicas que governam o desenvolvimento dos projetos com crianças nesta escola, em uma escola de Educação Infantil relacionam-se com as dinâmicas presentes na produção e criação de cultura em uma sociedade de consumo. Há paralelos possíveis a serem traçados com conceitos como o de indústria cultural, de Theodor Adorno? Que conhecimentos e saberes são colocados em jogo? Palavras como conhecer, agir, compreender, criar, produzir, entender, inventar marcam nossos passos na escola. O quanto de caos e ordem elas comportam? Respira-se infância e acontecimentos, experiências que nos transformam e nos fazem ver o mundo com olhos novos? Tendemos à infância nessas movimentações? Há outras formas tão ou mais interessantes que o trabalho com projetos, nas quais podemos “estar à escuta” da infância, perguntamo-nos em interlocução com Jean-Luc Nancy. Essas perguntas nos colocam em movimento, a recolher elementos, grandes e pequenos, ínfimos, dignos de nota ou mesmo indignos, imersas em questões sobre autorias e co-autorias. Talvez nosso escopo possa parecer por demais amplo, nossas ambições desmedidas. Não almejamos nada grandioso. Pelo contrário, buscamos o menor, aquilo que pode com sua aparente dissonância trazer quem sabe, mais complexidade à composição, na busca por modos singulares de fazer escola junto com crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos; Experiência

A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO NA CONSTRUÇÃO DO SER CRIANÇA

Jeane Araujo Silva
UNIRIO
jeanearaujo@edu.unirio.br

Juliana Braga de Oliveira
UNIRIO
juanadeoliveira@yahoo.com.br

Resumo: Brincar é um direito garantido às crianças, como afirma a Declaração dos Direitos das Crianças da ONU em um de seus princípios: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” (Declaração dos direitos das Crianças, 1959).

Os parâmetros Curriculares Nacionais² para a Educação Infantil enfatizam o seguinte: *As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.*” (Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2006)

Todos temos em nossas memórias o período que compreendeu a infância e suas brincadeiras; de como a imaginação nos permitiu conhecer reinos encantados, castelos mágicos, personagens míticos, heróis da TV. O imaginário proporcionou o repertório necessário para que, como crianças, pudéssemos criar nossas aventuras e histórias.

Nosso interesse pelo imaginário infantil e como ele se relaciona com o ser criança surgiu de nossa experiência com uma turma com crianças de 5 e 6 anos (Grupamento V) do Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Somos integrantes do Projeto de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) do edital 2018 que, de acordo com o portal do MEC,

oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (Ministério da Educação, 2007)

Como docentes em formação, nosso objetivo é observar em sala a dinâmica entre as crianças, a relação delas com os adultos e a nossa interação com os pequenos e com outros adultos. Decorridos seis meses do programa, percebemos algumas nuances das dinâmicas da infância e da docência, e como se dão as relações em uma instituição de referência. Nesse espaço, deparamo-nos com brincadeiras com forte influência da imaginação e amparadas na literatura, no Folclore brasileiro, na curiosidade e na experimentação. Vimos bilhetes trocados entre a Cuca e as crianças, a solução para o sumiço de objetos na sala do Grupamento III (03 anos), as pistas deixadas pelo autor dos sumiços e, ao mesmo tempo, nos divertimos com um conto de terror escrito e ilustrado pelas crianças, que contava com personagens da cultura pop como o palhaço do filme “It: a Coisa” (Andy Muschietti, 2017), a boneca Annabelle, dentre outros.

A fim de compreender como tantos personagens, histórias e aventuras interagem simultaneamente nos reportamos a Vygotsky que citando Piaget afirma: “A imaginação é importante para resolver problemas, mas não se preocupa com verificações e provas, coisas que são condições necessárias da busca da verdade.” e “até à idade de sete ou oito anos o jogo domina a tal ponto o pensamento da criança, que é muito difícil distinguir a invenção deliberada, da fantasia que a criança julga ser verdade.” (Vygotsky, 2007, p. 10).

O mesmo autor escreve que inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Para ele há, um entendimento das relações entre pensamento e língua necessários para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. (1987, p.4)

Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Perceber como a linguagem se fundamenta nesse imaginário formando as relações e construindo diálogos, foi muito importante para que pudéssemos observar as crianças como seres de potências criadoras, e com forte protagonismo em suas narrativas e nas narrativas já existentes.

A partir das invenções das crianças, auxiliadas por pedrinhas e galhos, com frascos vazios e brinquedos diversos, as crianças inventam soluções para seus dilemas do cotidiano, criam situações-problemas, e dão a justa medida para encontrar as soluções.

Sarmiento também nos coloca questões importantes envolvendo o imaginário infantil e a cultura produzida pelas crianças em ambientes favoráveis às suas manifestações: “o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança, concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo.” (2003,p.3).

Nossa experiência comprova tal afirmação: o CREIR do Colégio Pedro II e as educadoras da Turma observada possibilitaram às crianças uma enormidade de experiências tanto individuais quanto coletivas, como também permitiram e proporcionaram que o imaginário ocupasse lugar privilegiado no cotidiano escolar. A experiência foi tão bem-sucedida que até as famílias se envolveram nas aventuras realizadas pelas crianças. Nesse sentido, Sarmiento aponta:

“firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas - pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados de participação cidadã no espaço coletivo.” (2003,p.16)

Com a convivência, as crianças se permitem sonhar juntas e construir cenários admiráveis para a suas divagações. Se no mundo real, tudo é esquematizado, delimitado, no imaginário perdem-se as amarras e ampliam-se as proporções.

Em conjunto, inventam moda e assumem que não há limites para a criação, que tudo é possível nesse mundo encantado sem paredes. Não existe diferença entre o que é possível e o que é inventado. O ambiente é favorável para esta presença criativa; todos são impactados de alguma maneira por essas histórias. Cada criança costura um fio no tecido onírico e forma um cobertor mágico de ideias. E nós, pibidianas, já não somos mais mediadoras nem discentes: nos tornamos sonhadoras.

Palavras-chave: Imaginário; Brincadeiras; Interação

REFERÊNCIAS:

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>) Consultado em 02 de maio de 2019

Declaração dos Direitos das Crianças, ONU, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Consultado em 02 de maio de 2019

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> > Consultado em 02 de maio de 2019

BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>)> Consultado em 02 de maio de 2019

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade Pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado.** In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.- (Coleção Educação Contemporânea).

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. **A Brincadeira como encontro de todas as artes.** In: Cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, 2006. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf> > Consultado em 02 de maio de 2019

SARMENTO, Manuel Jacinto . **Imaginário e Culturas da Infância.** Cadernos de Educação (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) ano 12, nº 21: 51-69, 2003. Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T5%20Nota%20sobre%20a%20crian%E7a%20e%20a%20cidade.pdf> > Consultado em 02 de maio de 2019

VYGOTSKY, L.S. **As raízes genéticas do pensamento e da linguagem.** In: VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

AS CRIANÇAS E O CUIDADO NA PESQUISA E NO COTIDIANO

Rejane Brandão Siqueira
PUC-RIO
rejsiqueira@gmail.com

Rosiane Brandão Siqueira
PUC-Rio
rosianesiqueira@gmail.com

Resumo: Como campo interdisciplinar de conhecimento que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, os estudos da infância possibilitam problematizar as condições, na contemporaneidade, oferecidas ao diálogo e às relações entre criança-criança/ adulto-criança, tendo na criança compreendida como pessoa ativa e participante de um grupo, a sua centralidade e seus espaços de interação, compreendidos como influenciados por suas ações. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações em torno da pesquisa com crianças a partir da pesquisa “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias”, em desenvolvimento na PUC-Rio pelo grupo de pesquisa INFOC (Infância, Formação e Cultura) sob a coordenação da professora Sonia Kramer com o objetivo de conhecer as histórias de vida de professores, crianças e suas famílias e, a partir delas identificar e compreender marcas do cuidar e ser cuidado presentes nas práticas e narrativas dos sujeitos que frequentam creches, pré-escolas e escolas.

Observação do cotidiano e registro em diários de campo abriram caminhos para compreender as formas de interação e de ações das crianças, seus pares e adultos em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental com vistas a perceber e compreender situações positivas de cuidado. Convém destacar que um dos grandes desafios da observação com crianças se dá justamente em reconhecer a sua inteireza enquanto sujeitos de suas ações; ou seja, observá-las como indivíduos que não somente são influenciados, mas influenciadores dos diálogos.

A fim de construir pontes entre pesquisadores e pesquisados, diálogo e presença (BUBER, 2009) foram princípios norteadores na construção da relação entre esses sujeitos o que implica alteridade, conhecimento e reconhecimento do eu e do tu (outro). Este movimento exige atenção, presença para ouvir, ver, perceber, sentir e acolher a fim de vincular, disponibilizar, condições essenciais ao estudo dos fenômenos humanos e que foi orientador da observação das interações e das entrevistas com adultos e crianças. Para o presente trabalho destacamos este movimento na pesquisa com as crianças.

A necessidade de respeitar e aceitar criança em sua especificidade e singularidade, passa pelo reconhecimento das condições sociais a qual está exposta, considerando as diferenças daí decorrentes, a fim de que lhe sejam oferecidos meios adequados para que possa viver o seu tempo, desenvolver, criar, imaginar e experimentar.

Kramer (1992) tem defendido uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação, e entende que as crianças produzem cultura e possuem olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas e, subvertendo essa ordem propõe que olhemos o mundo pela sua ótica. Conceber a criança como pobre e incapaz legitima uma posição ideológica, reprodutora de uma realidade, de um modelo padrão para todas as crianças, sem considerar a realidade social, econômica, cultural, emocional e particular de cada uma.

A pesquisa com crianças é um campo recente na educação e se constitui desafiador, uma vez que “as vozes privilegiadas nas investigações científicas ainda são as dos adultos”

(KRAMER; SANTOS, 2011, p. 24). Além disso, a escolha da criança enquanto sujeito de pesquisa exige assumir uma concepção de infância que será norteadora do processo e do estudo das relações que se desenvolvem no interior da instituição escolar, contexto selecionado para o trabalho de campo.

Portanto, na pesquisa, assumimos a concepção de criança produtora de cultura e que é nela produzida; que nas interações aprende, forma, cria e transforma; é sujeito ativo que participa e intervém na realidade; cresce e se modifica sendo constituída a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais, e que suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo (KRAMER e MOTTA, 2010).

Buscando identificar nas ações e interações, bem como na narrativa das crianças seus modos de perceber o cuidar e ser cuidado foram adotados como referenciais teóricos, a filosofia do diálogo de Martin Buber (2012, 2009, 2001), para quem o diálogo é relação que se estabelece na palavra, no silêncio, no encontro e na reciprocidade; e, na filosofia da linguagem dos estudos sociolinguísticos de Mikhail Bakhtin (2011, 1992, 1988), para quem a linguagem é social e, essencial no estudo dos fenômenos humanos. Desse modo, entendemos o diálogo como processo fundamental na relação eu-tu, e a exotopia e a polifonia exercícios de encontro eu-tu.

Abordar o diálogo como objeto de estudo é oportunizar a reflexão de que não apenas com palavras, mas com escuta, presença e responsabilidade, é possível, no cotidiano, tecer relações e criar vínculos entre todos os sujeitos.

Na perspectiva da infância situada no tempo, na história e na cultura, o diálogo entendido como encontro; momento de aproximação entre pessoas nos simples acontecimentos da vida, quando se está aberto às relações, ao reconhecimento do outro e do tempo em que se está com o outro, porque há o encontro "entre" o Eu e o Tu na reciprocidade de uma ação vivida na sua inteireza, na qual os sujeitos inteiros estabelecem laços, elos, conexões, cada um se voltando ao outro, vivendo em um mesmo tempo – no presente – e em presença (BUBER, 2001).

O processo de escuta e observação atenta das crianças, considerando suas singularidades contou com dois procedimentos metodológicos: a observação com registro em diários de campo e o desenvolvimento de uma oficina que foi dinamizada a partir da leitura de um livro literário (HAUGTON, 2011).

Durante as observações foram registradas situações em que as professoras, diariamente, dedicavam um tempo para fazer penteados nas crianças. Observamos que estes eram momentos de diálogo entre elas e, ambos demonstravam satisfação e, ao realizarmos a oficina, uma das crianças repetiu a prática com uma das pesquisadoras. E ao abordarmos esta questão durante a entrevista com as professoras, uma delas afirma entender esse ato como cuidado, pois *elas se sentem tão bem de estar bonitinhos. Elas se olham*.

A reprodução da criança do gesto vivenciado no cotidiano pode indicar a sua tentativa de compreensão e materializa as marcas do cuidar a ela direcionado. A situação descrita aponta para o cuidado como um movimento básico dialógico em torno do qual se constrói uma atitude essencial consiste em um voltar-se para o outro o que, embora possa parecer banal, tem a intenção de perceber a presença do outro. Para isso, é preciso nos libertar da indiferença em relação ao outro, o que constitui em desafio no mundo contemporâneo (BUBER, 2009, p. 57).

Palavras-chave: Cuidado; Criança; Diálogo

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N). A palavra na vida e na poesia. In: **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética**. Paulo: Hucitec, 1988.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **El camino del ser humano y otros escritos**. Salamanca: Kadmos, 2004.

_____. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

HAUGTON, C. **Um tanto perdida**. São Paulo: Ática, 2011.

KRAMER, S.; SANTOS, T. R. L. dos. Contribuições de Lev V. para a pesquisa com crianças. In. MARCONDES, M. I; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (Orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

_____; MOTTA, F.M.N. Criança. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992. (coleção biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v. 3).

INFÂNCIA, ARTE E LITERATURA: REFLEXÕES A PARTIR DO ENCONTRO COM A OBRA DE ANTONI GAUDÍ

Caroline Machado
NDI/CED/UFSC
carolmachadom@yahoo.com.br

Ligia Mara Santos
NDI/CED/UFSC
ligiasantos234@gmail.com

Maria Eliza C. Pimentel
NDI/CED/UFSC
mariapimentel89@hotmail.com

Resumo: Este trabalho discute a relação entre infância, arte e literatura a partir de uma experiência de ensino com três grupos de crianças (bebês e crianças pequenas). Nesse sentido, é parte de um conjunto de pesquisas e práticas que tem por objetivo elaborar pressupostos teórico-metodológicos para a educação na pequena infância. Assim, foi realizado numa perspectiva de docência compartilhada, na qual um conjunto de professoras coletivamente planeja, executa e avalia ações educativas, com crianças de 0 a 3 anos de idade no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Por constituir-se como um campo de experimentação pedagógica, tal qual os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, o NDI além de atuar como campo de estágio para diferentes cursos da UFSC, também vem objetivando as possibilidades do trabalho pedagógico, numa necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, o trabalho desenvolvido teve como princípio a constituição e a ampliação do repertório linguístico, textual e imagético, objetivando a formação estética das crianças pequenas. Destacamos o pensamento de dois teóricos e alguns de seus conceitos fundamentais: em Lev S. Vygotsky o par conceitual imaginação-criação e em Walter Benjamin, o conceito de experiência. No entrecruzamento dos conceitos destes autores encontramos apoio teórico para a inserção da criança na cultura, por meio da arte e da literatura. Em 2016, o Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), em Florianópolis, sediou a Exposição “Gaudí – Barcelona 1900”, o que mobilizou pensar um trabalho de aproximação com o artista e sua obra. Antoni Gaudí, artista catalão, arquiteto, criador e revolucionário, dialogou com seu tempo, mas também o ultrapassou na beleza e singularidade de sua obra. Gaudí tinha a mania de imitar a natureza e fazia isso com muita precisão, as cores - suaves, geralmente claras e em degrade, as formas circulares, redondas e espiraladas, que dão ideia de movimento, estavam presentes em suas casas, prédios, portões e parques. No âmbito do universo fantástico de Gaudí, observamos altas torres e misteriosos castelos que proporcionam magia e encantamento. É justamente nesses elementos tão marcantes e característicos que encontramos possibilidades de estabelecer um diálogo com o universo infantil. Guardadas as singularidades, as crianças partem da observação dos elementos que compõe o seu contexto social para construir a sua compreensão do mundo, de modo semelhante ao que o artista realiza em suas obras. Criamos situações sociais que oportunizam experiências estéticas: no encontro com diferentes conceitos, técnicas e materiais as crianças constroem seus repertórios que possibilitam a expressão e criação infantil. Entendemos a criação infantil como um lugar lúdico-plástico, que está muito mais vinculado aos processos do que ao produto. As implicações de tal compreensão resultam numa relação não-instrumental dessa forma de expressão, o que alude a algum conhecimento técnico, mas,

sobretudo, a possibilidade de diferentes experimentações. Crianças pequenas também são curiosas apreciadoras e, no contato com os artistas e suas obras, constroem seus sentidos por meio da observação atenta e da fruição. A arte contemporânea oportuniza experiências que acolhem a curiosidade da criança pequena de explorar e criar com as cores, as formas, os sons, os materiais e os movimentos. Vários artistas contemporâneos, locais, brasileiros e internacionais, são abordados como referência e algumas de suas obras subsidiam as propostas pedagógicas com os grupos de crianças. Invenções vinculadas à poesia, rodas de música, expressão corporal, dança, dança-teatro, cinema, vídeo e fotografia constituem esse repertório. Considerando a arte como um lugar lúdico-plástico, vamos inserindo novos elementos desafiadores, tornando cada vez mais complexas essas experiências lúdicas de criação e expressão artística. Outro ponto fundamental trata-se do planejamento e da estruturação de tempos, espaços e materiais apropriados às experiências, desafios, curiosidades e expressividades das crianças, levando em consideração que o cotidiano pode ser ampliado também a partir do que elas apontam. Ao falarmos de espaços, partimos da compreensão de que estes servem de suporte: são ambientes intencionalmente organizados para desencadear e materializar os processos imaginativos das crianças. Além disso, entendemos que o uso de materiais que ultrapassem o que comumente definimos como brinquedo – tecidos, restos de madeira, folhas, gravetos, pedras - objetos mais livres em relação ao conteúdo social implícito, assumem diferentes funções em curto espaço de tempo, proporcionando maior liberação da criança do plano imediato. Também é fundamental ultrapassar a temporalidade cronológica, tendo como premissa para a organização das propostas de trabalho a flexibilização do tempo e o envolvimento das crianças diante do que é proposto. Assim, busca-se a intensidade de duração das experiências e a simultaneidade de ações/proposições/brincadeiras. Encontramos na literatura uma possibilidade de realizar uma aproximação da criança com outras referências, orientadas a partir do rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Como objeto social, o livro desencadeia processos imaginativos, é material para criação, possibilita viajar no tempo e no espaço (experiência). Escolher um acervo composto por livros que se utilizem de diferentes formas do discurso, que desafiem a capacidade de imaginação e criação, que sirvam de suporte para a memória e para os roteiros construídos a partir desta, é fundamental. Ao transgredir os sistemas de classificação de literatura para a infância, realizamos uma aproximação das crianças com o livro de arte, semelhante a que fazemos com o texto literário, possibilitando o encontro com a materialidade dos livros - suas formas, superfícies, texturas -, imagens e textos. A imagem é pensada como um texto aberto que conta histórias e possibilita a aproximação com a arte no encontro com o artista e com a obra em um determinado tempo, espaço e lugar. Entendemos que as narrativas possibilitam o encontro entre a cultura mais próxima, na qual a criança está inserida, com culturas distantes no tempo e no espaço e, dessa forma, pela experiência do outro, promove o encontro do leitor/ouvinte com o mundo e consigo mesmo, num processo de constituição progressiva de sua identidade. Objetivando articular reflexão teórica com a prática pedagógica, construímos um itinerário no trânsito entre culturas mais próximas com culturas mais distantes. O papel do professor é fundamental para desencadear e promover o desenvolvimento psíquico da criança, já que atua como mediador ao criar condições para que ela se aproprie daquilo que foi produzido e acumulado historicamente e socialmente pela humanidade.

Palavras-chave: Infância; Arte; Literatura

INFÂNCIA E ÉTICA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL PARA ALÉM DOS DIREITOS E DEVERES DAS CRIANÇAS

Juliana Siqueira de Lara
IP/UFRJ
j.siq.lara@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é o de apresentar uma aproximação entre os campos da infância e o da ética, através de uma pesquisa que nos permitiu compreender o agir responsável das crianças como um posicionamento ético diante do outro e do mundo. Tradicionalmente, o campo de estudos da infância foi, ao longo da história, afastado do domínio das teorias tradicionais que se debruçaram sobre a ética. Kant, Piaget, Kohlberg e Habermas têm em comum a filiação em uma tradição universalista, racionalista e formalista da ética que, ao fundar os seus argumentos na superação da minoridade para a maioridade, da heteronomia para a autonomia e da irracionalidade para o julgamento e argumentação racionais, posicionou a assunção das crianças enquanto sujeitos éticos como um “por vir” ou simplesmente a negligenciou. Sob esta teorização, a infância é representada como um estágio da vida que ainda não teria o que dizer ou como se posicionar eticamente no mundo, pois, para tal, ela deveria ser superada. Como consequência, a infância se tornou uma retórica moral produzida por essas qualidades que pode legitimar qualquer coisa sem realmente ter que explicá-la, pois “ser criança” se tornou um idioma por excelência universal do significado do “status infantil”.

Nas últimas décadas, a noção de responsabilidade das crianças tem aumentado a sua difusão como forma de repensar a posição das crianças nas sociedades, reivindicando, também, de que forma as crianças contribuem, participam e são co-produtoras com os adultos do mundo que habitamos. Mais do que reconhecer os direitos das crianças, tem se questionado quais, como e se as crianças possuem também deveres e a extensão dos mesmos na relação com o Estado e os adultos em suas vidas cotidianas. As crianças possuem deveres? Quais os deveres das crianças para com a sua família e a comunidade? Os deveres das crianças se diferenciam daqueles dos adultos? Ao tratar dos deveres, a noção de responsabilidade é evocada como um conceito chave (Such and Walker, 2004) dentre as noções que modelam os discursos, teorias e práticas em torno da cidadania das crianças. Do modo como tem sido apropriada, a compreensão da responsabilidade se filia a ideia de dever/obrigação em paridade aos direitos e adquire um sentido normativo junto ao que se espera das crianças e sua posição na vida social. Um dos discursos utilizados na reivindicação pelo reconhecimento das crianças como “cidadãos do presente” é a condição delas demonstrarem que são capazes de cumprirem com as responsabilidades impostas por lei e/ou sugeridas pelo Estado. Como argumenta Lockyer (2008, p. 26), “se as crianças têm competência suficiente para exercer alguns direitos, então esta mesma competência pressupõe que elas sejam capazes de assumirem algumas responsabilidades”.

Este trabalho se propõe a questionar as teorias éticas tradicionais e o status moral e jurídico das crianças atualmente através do conceito de *agir responsável*, como um posicionamento ético das crianças diante do outro e do mundo. A partir dos conceitos de “ação” em Hannah Arendt e de “responsabilidade pelo outro” em Emmanuel Levinas, o agir responsável está sendo entendido aqui como uma ação que move as crianças ao encontro de outra pessoa, suas demandas e necessidades. Na perspectiva que construímos não basta falar de um conhecimento responsável, uma ordem, um dever, um substantivo ou um cumprimento de obrigação que antecede a ação. Aqui, o posicionamento ético só é compreendido a partir da ação da criança e não a priori. Por se fundar em uma teia de relações sociais, o agir responsável é eminentemente relacional, e, portanto, também imprevisível e processual. Dessa

forma, o agir depende das contingências histórico-sociais que atravessam o seu tempo-espaço e está submetido às surpresas dos acontecimentos mundanos e das ações das outras pessoas também.

Ao ressaltar o agir responsável como eminentemente imprevisível, processual e relacional nós também compreendemos que a subjetividade infantil ética se dá a partir de uma construção que admita esta relacionalidade. Em nosso trabalho, nós ressaltamos que não há criação de si fora de um modo de subjetivação, isto é, fora de elementos histórico-sociais, relacionais e psíquicos que atravessam a posição que o sujeito assume. Desse modo, nós procuramos nos apoiar em teorias que reconheçam os limites do conhecimento de si, da autonomia soberana do indivíduo e da razão como elementos extraordinários para o posicionamento ético. E buscamos explorar como tais teorias nos ajudam a perspectivar o desconhecimento sobre si, a vulnerabilidade subjetiva e as trocas afetivas como componentes fundamentais que aparecem nos contextos das relações das crianças com os outros.

Os dados analisados neste trabalho versam sobre a pesquisa empírica de uma investigação de mestrado realizada em uma comunidade da zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, com crianças de 5 a 12 anos de idade. Durante cinco meses de observação-participante com as crianças nos ambientes da escola onde estudavam e também pelas ruas onde iam e viam da casa para a escola, apreendeu-se como as crianças se posicionavam diante de experiências de seu dia a dia em que se sentiram interpeladas à agirem de modo responsável por outras pessoas. Os resultados encontrados nesta pesquisa de campo nos aproximaram de experiências de cuidado das crianças com seus irmãos e parentes, com amigos da escola e também com a pesquisadora do trabalho de campo. A análise de tais experiências nos permitiram extrair, dentre outros apontamentos, que as crianças são sujeitos responsáveis pelo outro que as interpelam através de sua sensibilidade e vulnerabilidade e, mais do que agirem em resposta a um dever internalizado, como um cumprimento jurídico a se seguir, o seu posicionamento se apresentava em ato. Mais do que agirem conforme os discursos dos deveres de um “bom cidadão”, de uma “boa criança” e/ou de um “bom estudante”, vinculados ao protótipo do adulto ideal, autônomo e independente, as crianças do nosso estudo nos mostraram que elas vivenciam e lidam com dilemas morais atravessadas por afetos e relações de interdependência. Dessa forma, a aproximação entre os campos da infância e o da ética, proposta neste trabalho, estabeleceu-se para além do discurso retórico do debate dos direitos e deveres das crianças, e se mostrou a partir das realidades concretas e materiais do próprio cotidiano das crianças.

Palavras-chave: Crianças, Ética, Responsabilidade

INFÂNCIA E ARTE NO PROJETO “EU SOU”

Andrea Alvaro Alberto Bacellar
Instituto de Arte-Educação (IAE),
Pesquisadora do grupo FRESTAS (UNIRIO)
andreabacellar72@gmail.com

Resumo: Os estudos de caso analisados neste resumo fazem parte da monografia “Diálogos Possíveis entre a Psicopedagogia e a Arte-Educação”, apresentada por mim como conclusão da formação em Psicopedagogia no Tekoa em dezembro de 2018. Os casos foram selecionados dentre os alunos de um projeto social de arte-educação – Projeto Eu Sou – por mostrarem as possibilidades de atuação da arte no processo de constituição do sujeito e do desenvolvimento da aprendizagem, com crianças que apresentavam diferentes dificuldades nas áreas de socialização, comunicação e expressão.

Optamos por trabalhar com a modalidade “estudo de caso”, nesta pesquisa, por acreditarmos que dessa forma podemos ilustrar com mais profundidade as sutilezas e particularidades do processo que a vivência da arte-educação pode proporcionar para as crianças. Segundo Yin (2001), a pesquisa utilizando o estudo de caso visa compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno observado. Para Goldenberg (2009), é uma análise holística, que reúne o maior número possível de informações detalhadas, para extrair dele propriedades gerais.

Os dois casos descritos nesta pesquisa foram selecionados dentre alunos que frequentaram o projeto “Eu Sou” por dois anos ou mais, com o objetivo de dispormos de mais material sobre cada um. Escolhemos crianças que apresentavam sintomas e demandas bem diferentes entre si, para ampliar as possibilidades de discussão. Para essa análise, foram consultadas as entrevistas realizadas com os responsáveis no momento da entrada no projeto e a cada renovação de matrícula, relatos escritos dos professores que os acompanharam, trechos das supervisões em grupo e fotografias das produções das crianças.

O caso de Gabriel nos conta de um menino de 5 anos, que apresentava sinais intensos de agitação e agressividade, e permaneceu por 5 anos no projeto Eu Sou (2013-2017). Era uma criança que em muitas situações seria descrita como hiperativa, pois não sentava, não conseguia parar para ouvir uma história ou mesmo a instrução de uma proposta plástica até o fim, ocupava todo o espaço do ateliê correndo e se jogando no chão. Tinha dificuldades de socialização, pois não conseguia se expressar verbalmente de forma clara, se sentindo frequentemente frustrado e lesado. Nesses momentos, ao ser contrariado, gritava e chorava, e muitas vezes agredia fisicamente colegas e professores, batendo, arranhando ou mordendo. Mostrava uma compulsão em buscar materiais de contenção, se enrolando em tudo que encontrasse pela frente: fita adesiva, barbante, os grandes tecidos usados nas brincadeiras com o grupo. E depois de enrolado, entrava dentro de caixas ou dos “barris” que ficavam no ateliê guardando a sucata – não sem antes espalhar tudo pelo chão.... Também apresentava uma necessidade de nutrição constante, demonstrada simbolicamente pela sua voracidade ao “consumir” os diversos materiais de artes, principalmente tinta e argila, em se lambuzar com eles e manuseá-los em abundância.

Nossa segunda observação tem como foco Avril Lavigne²², que frequentou o projeto nos anos de 2014 e 2015, respectivamente com 8 e 9 anos. Quando entrou, vinha acompanhando uma prima da mesma idade e se mantinha sempre próxima a ela. Parecia uma menina frágil, era muito quieta, passando as vezes despercebida dentro do grupo. Apresentava atitudes

²² Excepcionalmente neste caso, o nome verdadeiro da criança será usado (com consentimento dos pais), por entendermos que o próprio nome era uma parte importante da identidade fragilizada apresentada pela criança.

ambíguas em relação ao seu nome: ora parecia se envergonhar dele, falando tão baixo que mal se podia ouvi-la – um nome que nem ela nem os colegas sabiam pronunciar direito e que comumente virava “Arvriu” –, ora demonstrava apego pelo mesmo, escrevendo-o várias vezes, com estrelas, com muitos contornos nas letras e traços azuis, como se fossem luzes saindo do nome. Por vários meses, ela se manteve nessa postura calada, apagada. Seus desenhos tinham temas repetidos, casa, sol com nuvens, flores, borboletas. Quando a proposta tinha materiais diferentes, Avril mostrava muita dificuldade de começar, e só o fazia depois que os professores sentavam ao seu lado. Ela não costumava aceitar ajuda, mas precisava desse estímulo da presença e dos questionamentos deles, ajudando-a a pensar de que forma queria que seu trabalho ficasse. Não interagia com os demais colegas, sua referência era sempre a prima, de quem frequentemente ela copiava os trabalhos. Demonstrava uma autoestima frágil, atitudes tímidas e inseguras, produção artística sempre com os mesmos elementos estereotipados, sem demonstrar curiosidade ou vontade de fazer algo diferente.

Apenas no segundo ano conosco Avril começou a quebrar essa postura. Nossa observação apontou que as mudanças plásticas que ela viveu foram sempre acompanhadas de mudanças no seu comportamento e postura, e vice-versa, como se as descobertas de novas possibilidades de expressão na arte refletissem numa ampliação de sua expressão verbal, corporal e afetiva. Não foi um percurso linear, e sim feito de avanços e regressões, e aconteceu também dentro do tempo e espaço determinados por ela, que muitas vezes pareceram excessivamente longos aos seus professores, mas que resultaram em conquistas consistentes e maduras.

Consideramos o percurso de Gabriel no projeto um dos mais intensos e simbólicos que pudemos testemunhar, por vários motivos: seu longo tempo de permanência conosco, seu amadurecimento explicitado através de seu trabalho artístico, seu processo de descentração (Aucouturier, 2007), demonstrado através do crescente domínio de seus impulsos corporais e sua agitação motora, cedendo lugar pouco a pouco à expressão pela arte e pela palavra. Em paralelo às grandes conquistas que ele viveu, foram muitos os momentos de angústia e dúvida que despertou, não só em seus professores diretos, mas em toda a equipe do projeto que indiretamente o acompanhava. Mas os resultados percebidos por nós em seu último ano conosco eram consistentes, e reforçados pelo depoimento de sua mãe. Ela nos trouxe em sua entrevista que ele em casa agora (com 10 anos) se mostrava tranquilo, sem as brigas constantes com o irmão, animado e desenhando muito. E na escola era um ótimo aluno, com o reconhecimento dos professores e dos colegas, que o elegeram para representante de turma naquele ano.

Avril por sua vez reforçou para nós, da equipe, lições muito importantes: a relevância de se respeitar o tempo do desenvolvimento de cada sujeito, de acolher suas produções sem julgamentos, deixando que cada um possa elaborar o próprio crescimento, a partir de suas tentativas e soluções. Percebemos, mais uma vez, que as regressões fazem parte do caminhar, que a potência criativa de cada um se fortalece e desabrocha de formas variadas e que, aquilo que muitas vezes parece distante de um “sucesso”, é na verdade impulso necessário para o verdadeiro crescimento.

Palavras-chave: Arte-educação; Expressão; Projeto Social

AS RELAÇÕES CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPOS, ENCONTROS E NATUREZA

Adriane Soares dos Santos
UFRJ
adrianesoares95@gmail.com

Resumo: O corpo, na atualidade, tem sido objeto de estudo de diversas áreas, tanto para as Ciências Biológicas como as Ciências Humanas e Sociais. Na interlocução com autores que escrevem, estudam e pesquisam sobre o tema, pontuo que, segundo Le Breton (2011), a todo instante o sujeito simboliza por meio do seu corpo (seus gestuais, suas mímicas, etc) a tonalidade da sua relação com o mundo. Nesse sentido, o corpo, quaisquer que sejam as sociedades humanas, está significativamente presente (idem, pag.193).

Nesse sentido, no âmbito da Educação, e mais especificamente, da Educação Infantil, os estudos sobre o corpo também vêm crescendo na medida em que o corpo vem adquirindo maior centralidade na sociedade e nas pesquisas. Deste modo, observar e refletir acerca das relações corporais entre os sujeitos na Educação Infantil é importante para compreendermos como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das crianças pequenas, assim como entendermos as especificidades e demandas desta etapa da Educação Básica.

Nesse caminhar, o presente trabalho é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Pedagogia, no qual o estudo nasceu das minhas inquietações e indagações a partir da experiência vivida no campo da prática de Estágio em uma escola de Educação Infantil. No período em que realizei o estágio, a professora que eu acompanhava sempre direcionava a seguinte frase para as crianças: “cuidado com o seu corpo e com o corpo do seu amigo”, quando alguma criança vinha queixar-se do amigo ou amiga tê-la empurrado ou batido, sem intencionalidade, no momento do brincar. Tal fala, reverberou em mim questionamentos acerca das relações corporais que a professora estabelecia com as crianças e as que as crianças estabeleciam entre si: Que significações o corpo da criança tem para o adulto educador? Como esse (adulto educador) vê as manifestações infantis que são mobilizadas pelo corpo? (movimento, brincadeira, afeto, exploração, desafio, etc)? Em que perspectiva o corpo da criança é alvo da intervenção do adulto (cuidado, proteção, disciplina...)?

Nessa direção, imbuída de tais indagações e questionamentos, o trabalho de pesquisa buscou evidenciar e refletir sobre as relações corporais que acontecem entre os sujeitos, crianças e adultos educadores na Educação Infantil, a partir de observações realizadas com um grupo de crianças de 2 anos e seus educadores em uma Escola Pública da cidade do Rio de Janeiro.

Ademais, se ligam ao objetivo geral expresso anteriormente os seguintes objetivos específicos: analisar o conceito de corpo e corporeidade; evidenciar como se dá a construção das relações corporais entre as crianças e os adultos educadores; identificar limites e potencialidades dos corpos dos sujeitos da pesquisa. É importante evidenciar que no decorrer do caminho de pesquisa as minhas observações passaram olhar de forma mais atenta para as questões relacionadas aos encontros dos corpos entre si e com a natureza.

Dessa maneira, para fundamentar a discussão apresentada a pesquisa foi orientada a partir de aportes teóricos selecionados como referenciais. Dentre estes destacamos Foucault, Tiriba, Le Breton, Guimarães, Ogêda, Arenhart, Sayão, entre outros que abordam questões pertinentes ao tema no que tange a relação entre corpo, natureza e educação.

Assim, o presente trabalho consiste em um estudo qualitativo que se consolidou a partir de observação e registro em caderno de campo do contato entre crianças e educadores no período correspondente a 2018.2. Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semi-estruturada com as educadoras do grupo pesquisado, assim como a utilização da fotografia.

No decorrer da pesquisa ao olhar de forma atenta para as relações corporais no grupo de 2 anos percebi que elas se desenvolviam a partir de relações que eu denominei de 3 movimentos relacionais: o movimento criança-criança na qual a dimensão do afeto, cuidado, força e poder se destacam; o movimento criança-adulto em que sublinhamos a dimensão do afeto, da confiança e da transgressão; e o movimento relacional adulto-criança no qual ressaltamos a dimensão do afeto, cuidado, poder e controle. Além disso, se destacou no percurso investigativo, as relações corporais das crianças estabeleciam nos encontros entre si e com a natureza. Desse modo, no decorrer do desenvolvimento do trabalho refleti e ponderei acerca dos movimentos relacionais citados dedicando atenção em como as práticas pedagógicas cotidianas fomentavam tais relacionamentos e como corroborava para o desenvolvimento das crianças. No decorrer do processo de pesquisa também lancei reflexões acerca de como o contato entre o corpo e a natureza, nos encontros e descobertas que desse contato emergiam, afetavam as crianças de forma significativa.

Ademais, é marcante destacar que ao problematizarmos as questões referentes aos educadores e suas práticas pedagógicas em relação a questões corporais na Educação Infantil, pensando acerca de uma pedagogia que valorize o corpo, devemos considerar o contexto político-histórico atual da sociedade brasileira, no qual o conservadorismo massacrante vem corroborando para o retrocesso de avanços que foram feitos nos últimos anos, principalmente no que tange aos direitos e autonomia dos educadores brasileiros. Nesse contexto, refletindo acerca do corpo na escola, salientamos que o corpo se torna político, um corpo de resistência, tanto dos educadores tanto das crianças que, através de suas corporiedades, transgridem as normas estabelecidas socialmente. Assim, o corpo político é um corpo expressivo, um corpo teimoso que se firma e se afirma como resistência defronte as práticas que incutem normatizações e entraves para a expansão corporal, para o exercício de ser criança e ser educador. O corpo é resistência, é encontros, é corporeidades, é múltiplo, é complexo, é natureza e conforme Tiriba (2010) aponta, as crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem.

Nesse sentido, no trabalho pontuo que o corpo fala, aprende, afeta e se afeta pelo e com o corpo do outro, com o espaço, com a natureza, sendo de extrema importância que nós, enquanto educadores, promovemos esses encontros em nossa prática cotidianas na Educação Infantil.

Concluo o estudo assinalando a importância de uma formação docente que valorize as questões corporais, os encontros entre os sujeitos e com a natureza, sendo de extrema importância que os educadores conheçam e explorem seus próprios corpos, compreendendo seus limites para que assim possam estar com seus corpos disponíveis para as crianças e as trocas e descobertas entre os corpos e a natureza na Educação Infantil. Assim, compreendo no estudo que o corpo é o meio pelo qual descobrimos o mundo, o corpo é potência e ânsia por experiências e vivências, sendo necessário ser visto e valorizado como ele é, em sua multiplicidade, para promovermos uma Educação de corpo inteiro.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo; Natureza.

“ESTAMOS BRINCANDO DE RICOS VERSUS POBRES!”: INFÂNCIA COMO FENÔMENO SOCIAL

Carolina Silva Gomes de Sousa
Mestranda /Universidade Federal Fluminense (UFF)
Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Infância e Filosofia – NEPLIF/CPII
carolinasousacp2@gmail.com

Resumo: Imaginemos o seguinte cenário e personagens: Uma escola de Educação Infantil e crianças entre 3 e 6 anos de idade. Quando falamos de escola, o senso comum nos apresenta imagens que se relacionam com aprendizagem formal: lápis, cadernos, livros. Mesmo a escola das infâncias “tem um enorme peso no dever do formar, que aqui, leia-se, é dirigir o olhar, a atenção e os modos para os lugares e coisas certas” (MELLO & LOPES, 2017). Mas a escola é muito mais que isso. E as crianças ocupam todos os vários espaços.

Neste trabalho nos debruçamos sobre uma situação que se deu em um espaço específico da escola, o pátio. O pátio de uma escola de Educação Infantil é povoado por vozes, cores, pulos, gritos, risadas, choros, brinquedos, brigas, corridas, machucados, joelhos ralados e outras tantas vivências das crianças que nele passam grande parte de seus dias. Por ser um lugar onde as crianças brincam livremente, sem a interferência das professoras e professores, o pátio é um terreno fértil de vivências e episódios que podem ilustrar a importância de observar como as crianças vivem, pensam, percebem, significam e ressignificam seu entorno. O pátio se mostra um ótimo lugar para observar as crianças vivendo suas escolhas e nos contando um pouco de como enxergam o mundo onde vivem.

Os Estudos da Infância vem nos mostrando que não é mais possível entender a criança como um ser incompleto, apenas como alguém que ainda não é um adulto. Antes encarada unicamente como uma fase da falta, do “vir a ser”, da incompletude, do que ainda não é, a infância não pode mais ser vista assim. É preciso pensar as crianças para além de tal visão simplista, é preciso pensá-las como sujeitos outros, entendê-las como portadoras e construtoras de diferentes culturas. Culturas essas, que não são menores ou menos importantes, não são apenas apoiadas nas culturas dos adultos. Encarar a criança sob tal perspectiva “nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a coloca na condição de sujeitos passivo” (LOPES)

As crianças vivem no mesmo mundo que nós, adultos. Elas vivem na mesma sociedade que vivemos, sendo atravessadas por consequências de decisões que nem sempre foram tomadas por ela. Mas, ao contrário do que se pensava (e alguns ainda pensam), as crianças não recebem passivamente o que “entregamos” a elas, o que queremos “ensinar”. Elas não ouvem apenas o que queremos falar, não enxergam apenas o que mostramos e não falam apenas o que queremos ouvir. As crianças já foram consideradas uma categoria à parte da sociedade, como se vivessem em outra realidade que não a dos adultos. Também já se disse que era preciso dar vez e voz às crianças, que era preciso deixá-las falar. Mas crianças já tem voz, sempre tiveram. Elas tem muito a dizer e dizem o tempo todo. O que precisamos é ouvir. Sarmiento (2011) chama nossa atenção para o fato de que “ouvir a voz das crianças não se constitui como simples desiderato metodológico, mas como uma condição decisiva para o estabelecimento do diálogo intergeracional que a ciência social é convidada a realizar”.

Os estudos de Qvortup nos mostram como eventos acontecidos na sociedade, sejam eles grandes ou pequenos, tem repercussão na vida das crianças. “As crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores” (QVORTUP, 1993) Assim sendo, tanto crianças, como

qualquer pessoa que viva em uma sociedade, são atingidas pelas ações que nela acontecem e sofrem suas consequências, sejam elas quais forem. Elas são parte da sociedade e sobre ela também tiram suas conclusões, constroem seus sabores, dissabores e saberes. Geralmente os saberes infantis são considerados menores, menos desenvolvidos em relação aos saberes adultos. Mas seria isso realmente?

Os saberes infantis são mediados por estruturas diferentes das usadas pelos adultos, consideradas mais complexas. As crianças expressam-se com linguagem contínua, cumulativa, compreensiva. “Interagindo ativamente com outros sujeitos e até consigo mesma, a criança trança diferentes conceitos, imagens, definições, ideias, objetos, falas, narrativas, na composição de formas apropriadas de apresentação da realidade e do pensamento” (MELLO, 2009)

O presente trabalho se baseia em reflexões acerca de um episódio observado em um momento de brincadeira livre de crianças no pátio de uma escola de Educação Infantil da Rede Federal de Ensino, em um bairro da zona norte do município do Rio de Janeiro, apoiado nas teses de Jens Qvortrup sobre a infância como um fenômeno social.

Partindo de uma brincadeira criada por três meninas de cinco anos de idade, e por elas nomeada “Ricos *versus* pobres”, pudemos observar que, independente do que suas professoras estivessem planejando para as atividades da turma, as crianças tinham suas narrativas independentes, baseadas em conhecimentos construídos através de suas experiências. Observamos diálogos, movimentos corporais, interações e construções de suas lógicas. As crianças criam e recriam realidades e nos mostram que entendem perfeitamente os lugares ocupados por sujeitos “ricos” e “pobres” nas sociedades na qual estão inseridas. Suas vivências e experiências pessoais ultrapassam os muros da escola, ultrapassam o planejamento da escola e coexistem com as brincadeiras do pátio, comprovando como a realidade em que vivem é parte inseparável de suas ações cotidianas, inclusive das brincadeiras.

Em um pequeno espaço do pátio, fazendo uso apenas de cadeiras, um pneu e alguns poucos objetos, as crianças representam, em um jogo simbólico, pessoas ricas e pessoa pobres, com falas, silêncios e ações. As crianças notam a aproximação da professora, mas não se intimidam e, além de continuar a brincadeira, explicam seu funcionamento e listam tudo o que entendem caracterizar as categorias “ricos” e “pobres”. Quando as três crianças explicam como enxergam pessoas ricas e pessoas pobres, o que elas podem ou não podem fazer; quando uma delas posa para fotos mostrando as diferentes formas como ricos e pobres se portam; quando “a pobre” se mostra calada e obediente em relação à “a rica”, é possível comprovar que as meninas entenderam muito sobre o mundo onde vivem. Elas mostram que são parte ativa da sociedade onde estão inseridas, pensando, repensando, representando e ressignificando as realidades às quais são submetidas diariamente. Assim sendo, não é possível pensar as crianças como categoria à parte da sociedade, como sujeitos da falta, da carência. Elas nos provam que não serão incluídas na sociedade quando adultas, já o são.

Palavras-chave: Infância; Fenômeno Social; Qvortrup

Referências bibliográficas

MELLO, Marisol Barenco de. “Lógicas infantis: é a criança um outro?”. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. “O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009

MELLO, Marisol Barenco de & LOPES, Jader Janer Moreira. “Formação como movimento alteritário”. In: MELLO, Marisol Barenco de. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 53-75.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Prefácio. In: LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. Geografica da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005. p. 11- 12

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.1, pp.199-211.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE TURMAS: UM NOVO DESAFIO

Adriana Rael Pereira
Diretora do EDI Rodrigo Lopes da Silva “Tikinho”
adrirael@gmail.com

Mariana Traverso da Conceição
Profª. Articuladora do EDI Rodrigo Lopes da Silva “Tikinho”
marianatraverso39@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho configura-se como um esforço teórico e apresenta como objetivo relatar as dificuldades e os acertos na implantação dos projetos pedagógicos de turmas atendidas no Espaço de Desenvolvimento Infantil Rodrigo Lopes da Silva “Tikinho”. Este EDI está localizado no bairro de Curicica, município do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como foco de estudo os professores de educação infantil²³ e as 225 (duzentas e vinte e cinco) crianças da referida instituição, trazendo o relato de um projeto pedagógico e as práticas realizadas. Dissertaremos aqui sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos, formação de professores, o brincar, infância e a importância da criança ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos o projeto como um meio e deve partir sempre do interesse do grupo. Valorizamos os objetos do brincar e o lugar da brincadeira por se fazerem necessários nos planejamentos e atividades da primeira infância. Acreditamos que o ambiente educacional também é um espaço de formação para o educador. A base do trabalho demonstrado corresponde a uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nas novas orientações da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de autores e suas obras principais: Lev Vigotski, Patricia Corsino, Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère e Luciana Ostetto. A partir da leitura desses autores pode-se verificar que as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos. Ao analisarmos os fundamentos teóricos, ajuda-nos a também fundamentar as atividades desenvolvidas e a importância que deve ser dada à experiência do brincar na educação infantil. Dessa forma, temos o brincar como objeto metodológico central na primeira infância, para entender o meio em que vivemos e suas regras de convivência, assim como, a aprendizagem como um todo. Fato que, Vigotski (1991) pontua como o momento onde as crianças já iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem na escola, nada mais do que o aprendizado com as interações pessoais. Trabalhar com projetos na educação infantil é, segundo Corsino (2012), inserir a criança como centro da aprendizagem, compreendendo as suas demandas enquanto ser social. Nos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação e na Base Nacional Comum Curricular, nota-se a importância da escuta da criança como ponto principal para a construção do projeto, já que as crianças são sujeitos de direitos, reflexivos, argumentativos e levantam hipóteses.

O estudo de caso foi utilizado como método para orientar nosso trabalho em campo. O EDI Rodrigo Lopes da Silva “Tikinho” sempre realizou um Projeto Pedagógico Anual encadeado com o tema desenvolvido no ano anterior e ampliado pelo interesse da comunidade escolar. No ano de 2019, seguimos as indicações dos autores e documentos mencionados e assim decidimos construir os projetos de turmas e aceitar os desafios que seriam implantá-los. Iniciamos com diálogos e ações envolvendo os diferentes membros da comunidade escolar, no intuito de perceber suas questões e aspirações. No trabalho com projetos, os participantes

²³ Chamamos de Professor de Educação Infantil, todos os profissionais que atuam com as crianças

envolvem-se e dedicam-se na descoberta do novo, à procura de soluções para problemas reais. Promovemos debates e formação continuada, pois os projetos valorizam as professoras onde cada uma passa a ser pesquisadora da sua própria prática pedagógica. Cada professora deixa de seguir manuais e de reproduzir o que está em livros didáticos para buscar informações e pesquisar maneiras, cada vez mais criativas de realizar o projeto com as crianças da turma. Nesse contexto, a professora é valorizada buscando informações e maneiras criativas de realizar o projeto com o seu grupo. Posteriormente, estimulamos a curiosidade e criatividade das crianças, pensando-as como participantes ativos da cultura em que estão inseridos. O trabalho na educação infantil deve seguir o caminho das experiências lúdicas, que oportunizem a autonomia do pensamento e da linguagem. É no brincar com seus pares, que se constitui essa interação com o meio. Assim, as crianças constroem seus próprios significados, indicando os caminhos para a formulação do projeto pedagógico do grupo. Por fim, partimos para a escrita do projeto individual e finalmente para a vivência do mesmo com as crianças. A organização do material e planejamento, realizados pelas professoras é outro ponto importante. Registros dos trabalhos sobre o projeto e sua organização em sala de aula, ajudam no caminhar e construção de conhecimento. Avaliando o projeto que se encontra em andamento, propomos analisar as dificuldades e os acertos em sua implantação. Buscamos compreender se as indagações e os questionamentos iniciais das crianças serão correspondidos, indagamos se os registros dos trabalhos sobre o projeto e sua organização em sala, ajudarão no caminhar do projeto e na construção de conhecimento, questionamos se a formação no ambiente escolar é suficiente para subsidiar a aplicação dessa prática. Observamos que há necessidade de uma formação pautada numa base sólida de conhecimento pedagógico para o professor de educação infantil. Por isso, pensamos no desenvolvimento de uma formação de professores no contexto da prática, com um embasamento teórico para assim oferecermos uma educação de qualidade. Para finalizar os projetos pedagógicos das turmas e da unidade escolar, planejamos fazer uma exposição, para que todos possam compartilhar com toda a comunidade escolar e famílias das crianças, os momentos vividos e suas descobertas, no decorrer das atividades. Chegando ao último momento temos um projeto, onde nossa preocupação está em exemplificar uma prática pedagógica que está possibilitando a construção de conhecimento para crianças e a troca de experiência entre os profissionais do EDI “Tikinho”. Descreveremos a prática que está sendo desenvolvida com as crianças, envolvendo pesquisas e vivências de experiências que possibilitam um caminho animado de aquisição de novos conhecimentos. Assim como, o brincar sempre inserido nas atividades planejadas e realizadas pelos educadores. Desse modo, podemos observar as etapas que norteiam um projeto para sua construção e realização. Como: público alvo, duração, justificativa, objetivos, situações, recursos, avaliação e finalização do projeto. Para concluir, acreditamos que devemos, na educação infantil, pensar em alguns pilares como base e sustentação para um bom trabalho com a infância. O trabalho com projetos e o brincar metodologia central nas atividades, aparecem atualmente como pontos bases nesta fase da educação.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos; Formação de Professores; Brincar

PEQUENAS VOZES – RELAÇÕES DE CUIDADO NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO

Luiza Bastos de Carvalho²⁴
UNIRIO
luizabastos09@hotmail.com

Resumo: O objetivo desse trabalho é incentivar a discussão sobre relações de cuidado no cotidiano da Educação Infantil. A partir da experiência como licencianda em Pedagogia e integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trago as reflexões aqui apresentadas, frutos de minha primeira aproximação do cotidiano de uma escola. Discutirei aspectos referentes a escuta sensível no cuidado com as crianças, trazendo relatos de observação recolhidos ao longo do programa e os articulando com autores trabalhados na universidade, fazendo a relação prática-teoria.

O projeto da Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) está sendo realizado desde 2018 em parceria com o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II. Sua estrutura conta com um professor supervisor do CREIR e a coordenação de área da universidade, com quem nos reunimos uma vez por semana. Visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica. (CAPES, 2018)

Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, tudo é um novo aprendizado. Um dos aspectos que destaco referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREIR diz respeito a atenção e valorização das iniciativas independentes e autônomas das crianças. No dia-a-dia são convidadas a realizar várias tarefas sozinhas e estimuladas a explorar e descobrir livremente. Os três eixos norteadores do PPP são o Cuidado, a Interação e a Escuta.

No PIBID reaprendi o *ouvir*. O ato de escutar atentamente é um desafio humano, principalmente em tempos acelerados e exíguos, mas quando se trata de uma criança, por serem vistas como em construção e sem personalidade formada, a dificuldade é ainda maior. Mas para entendermos como realizar a escuta, primeiros precisamos entender a fala, a linguagem e como ouvir.

Para Vygotsky (2001) a linguagem, o pensamento e a fala estão entrelaçados. O pensamento é a comunicação com si próprio – o qual representamos para o outro através da linguagem. E a fala a representação oral da língua que nos garante a comunicação social. Assim podemos supor que existem diversos processos – interdependentes - até chegarmos ao ponto de nos comunicarmos plenamente através da fala.

Ao nos aproximarmos de crianças, no meio desse processo, o desafio do educador é entender como escutar as crianças que ainda não o dominaram. Como podemos auxiliá-las sem que nossa intervenção interrompa a espontaneidade e o protagonismo dela nesse momento?

Em nossa curta experiência no PIBID tivemos a oportunidade de aproximar as teorias vistas em sala de aula na universidade com a prática. Mas teoria não nos *ensina* a ouvir. É preciso estar frente a frente com o outro, disposto e preparado, para que esse momento aconteça. Mas quando se trata de uma criança, esse diálogo pode vir com desafios.

A professora senta com os alunos durante a hora do lanche, João está com seu copo do Incrível Hulk e ela pergunta “Você gosta de super-heróis?” A resposta vem em uma mistura de sons que se assemelham a palavra ‘Hulk’ (para quem estiver escutando atentamente) mas

²⁴ Estudante do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura pela UNIRIO;

a fala poderia muito bem ter sido ignorada pela professora, já que aparentemente não faria sentido (diários de bordo, 09/04/2019)²⁵.

Socialmente a criança é vista como “ser em formação”, não alguém que *é*, mas alguém que *será*. Assim ela é invisibilizada e sua fala ignorada (OLIVEIRA, 2002). Então quando ela está ainda em processo de conexão pensamento-fala e não consegue dialogar fluidamente com o outro, ela acaba sendo silenciada. No momento que a professora se mantém atenta ao menino, ela consegue notar nos sons uma palavra conhecida e um *diálogo* (troca) se estabelece.

A troca e o diálogo são fundamentais para a vida em sociedade e é na infância que o aprendemos. E nesse sentido se torna papel do educador – como mediador em um dos principais ambientes de troca (escola) – incentivar a conversa não apenas na relação adulto-criança, mas principalmente na relação criança-criança, já que partilhando vivências entre si elas aprendem muito.

O obstáculo e a vantagem da escola é a diversidade de alunos, diferentes experiências, aprendizados, formas de ver o mundo e personalidades – também de 0 a 3 anos, apesar do senso comum pregar o contrário. E quando as crianças com fala e vocabulário avançados se aproximam de uma que esteja em um outro momento deste processo, ela tende a perder rápido a paciência e o interesse na conversa.

Gabriela, Renan e Yasmim estavam sentados perto das mochilas, escondidos e cochichando. Por curiosidade, me aproximo para escutar melhor o que dizem, tentando não ser vista para não interromper o momento. “aí eu e meu pai a gente foi na piscina, mas eu não gosto de me molhar muito” dizia Renan enquanto as meninas escutam “aí eu vi um bicho igual um mosquito, mas ele era grande assim” (e mostra os punhos fechados). As meninas, nesse momento, ansiosas para partilharem também momentos em que viram insetos gigantes, tentam falar e contar, mas os três passam a falar ao mesmo tempo, e por fim vão cada um para seu canto, sem dizer nada mesmo. (Notas de diário de bordo, 12/11/2019)

Ao pensarmos justamente na questão do diálogo entre crianças, o que nos ocorre de primeira é pensar – e observar em situações cotidianas – se crianças de fato ouvem. Mas para além do simples ato de ouvir, elas são capazes de escutar e assimilar a longo prazo informações? E manter conversas?

Em uma reunião entre professora e pibidianas, Júlia entra na sala, mas é “uma reunião só pra professoras”. Então a professora diz que se ela também nos ensina, ela pode ficar. A menina empolgadamente se põe a nos dar uma lição. Tudo que observou em seu período na escola, em convivência com as práticas adotadas no Pedro II. “A criança precisa relaxar, as vezes a gente fica muito agitado. Tem que fazer uma meditação pra ficar mais calma. (Notas de diário de bordo, 03/12/2018)

Esses relatos feitos pela menina mostram uma observação do seu dia-a-dia com os colegas e das falas das professoras.

Uma prática comum em creches, escolas e até mesmo dentro de casa é adultos conversarem entre si em frente à crianças – sem as incluírem na conversa – e as vezes até mesmo fazerem comentários sobre elas, como se não estivessem ali, ouvindo tudo que estão dizendo – e, em um certo nível, assimilando as informações. E causa uma enorme surpresa nesses adultos quando começam a reproduzir informações dessa conversa, porque realmente não veem como poderia uma criança estar ouvindo e entendendo uma “conversa de gente grande”.

Então ao começar este artigo, as diferentes vivências que tive pareciam trazer informações contrárias umas às outras, como dois polos. O desenvolvimento de ideias a partir da escrita proporciona justamente organizar esses pensamentos – aparentemente contrários – e tentar achar um caminho por eles que traga sentido as ideias.

²⁵ Os nomes das crianças foram mudados com o objetivo de preservar suas identidades

A conclusão a que chego é que crianças – independente da vastidão de vocabulário e oralidade são parte de um processo de desenvolvimento da expressão. É necessário escutar para falar (imitação e repetição). É necessário se desenvolver – e aprender a enxergar o outro – para escutar. E é necessário falar para alcançar diálogos e a escuta e o desenvolvimento.

Palavras-chave: Escuta; Cuidado; Educação Infantil

REFERÊNCIAS

BASTOS, Luiza. Diário de campo. Mimeo, 2018, 2019.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo**. Rio de Janeiro; MEC, 2017. 62p.

CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). PIBID: **Relatório de gestão 2016-2018**. 2019 Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 3 de maio 2019.

OLIVEIRA, Alessandra Maria Rotta de. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil**. Atas da 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, outubro de 2002. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e Linguagem. In: **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. P. 118 – 151.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE CULTURA DA CRIANÇA NAS ESCOLAS DE INFÂNCIA

Profª Dra. Ana Paula Braz Maletta
UEMG
ana.maletta@uemg.br²⁶

Jennifer Vaz Barcelar Ferreira Gomes da Silva
UEMG
jenniferbarcelar@gmail.com²⁷

Resumo: O presente texto discute parte dos resultados da pesquisa intitulada “O brincar como linguagem essencial da criança e suas territorialidades em espaços escolares”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo principal objetivo foi analisar como o brincar, enquanto linguagem essencial e produção de cultura da criança, se configura nas territorialidades constituídas pelos sujeitos da infância em escolas de Educação Infantil no município de Belo Horizonte- MG.

A pesquisa foi iniciada em 2018 e, na ocasião, não contou com financiamento. Como primeira ação, foi constituído um grupo de estudos composto por professores e graduandas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais interessados pelo tema. Os encontros do grupo ocorreram quinzenalmente, durante todo o ano, promovendo várias atividades, tais como: palestras, rodas de conversa, oficinas, participação de seminários internos, entre outras.

Como segunda ação, a pesquisa, também contou com a participação de 4 graduandas fazendo observação em escolas de Educação Infantil de Belo Horizonte, de forma voluntária. Foram selecionadas três escolas de Educação Infantil no município de Belo Horizonte, sendo duas particulares e uma pública. O critério se deu de forma aleatória, por meio do contato feito pelas graduandas com as escolas.

O trabalho que ora aqui se apresenta, considera a concepção de criança e infância como diversa e, portanto, plural. Tem como base e discussão teórica os estudos de Ângela Borba (2005), Jader Janer Lopes e Tânia de Vasconcellos (2006); Jader Janer Lopes (2018), Milton Santos (2002), Walter Benjamin (1984) e Willian Corsaro (2011). Sua proposta é de suscitar uma reflexão sobre como as crianças vivenciam os espaços da escola tornando-se protagonistas de suas vidas através de suas histórias e experiências nas brincadeiras? Como as crianças se afirmam na produção de saberes e ultrapassam as regras impostas nas escolas, criando suas próprias regras?

As crianças desafiam as diferentes disciplinas e pedagogias a compreender os “novos” sujeitos da educação, isto é, as crianças críticas, criativas, produtoras de cultura. Pois a formação das culturas infantis ocorre, também, na configuração das territorialidades constituídas pelas crianças nos espaços escolares, uma vez que essas são produzidas pelos usos e significados que crianças atribuem aos espaços-tempos pensados pelos adultos para a educação dos pequenos.

²⁶ Professora doutora, da Faculdade de Educação/UEMG e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Linguagem-NEPEL. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância-NUPES, do PPGE da PUC Minas.

²⁷ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Linguagem-NEPEL.

A escola como uma das “instâncias de formação cultural” das crianças, pode contribuir para o fortalecimento das experiências infantis, valorizando o brincar como o mecanismo principal da criança para comunicar sentimentos, conhecimentos e tantas outras coisas nem sempre vistas pelos adultos. O brincar possibilita à criança “criar para si o fato vivido”, uma vez que a “essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo” (BENJAMIN, 1984, p. 75). A criança, quando brinca, se projeta para o mundo numa relação dialética em que ela fica dentro e fora ao mesmo tempo, ou seja, ela se integra *ao lócus* do adulto sem perder de vista o seu mundo interior da fantasia da criação e recriação. O brincar é experienciar a si, ao espaço, ao outro, para daí poder projetar-se como indivíduo no que se costuma chamar de mundo real.

Nessa perspectiva emerge a possibilidade de que, na produção das culturas infantis, ocorre, também, a configuração das territorialidades constituídas pelas crianças, pois essas nem sempre fazem usos dos espaços/tempos na escola do modo como foi pensado pelos adultos. “As interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam”. (LOPES, VASCONCELLOS, 2006, p.119)

Assim, consideramos de suma importância a realização de pesquisas que possibilite enxergar as crianças como seres portadores de voz e cultura. Entender que elas não são cópias da sociedade e sim criadoras de novas realidades construídas por elas mesmas. Para fazer jus a esta prerrogativa, a pesquisa baseou-se em observações do cotidiano de uma escola de educação infantil, buscando lançar o olhar para as situações em que o brincar se fazia presente, pois é imprescindível conhecer e verificar em cada contexto, como essa linguagem é configurada nas territorialidades constituídas pelas crianças nas relações criança-criança, criança-adulto, adulto-criança, tendo como objeto as culturas produzidas pelas crianças ao se comunicarem pelo brincar.

Os dados levantados a partir da observação, neste recorte da pesquisa, comprovam como as crianças são capazes de refazer os conceitos pré-concebidos do mundo adulto, tornando-os tangíveis ao seu olhar e também foi constatada a forma como aquelas crianças de três anos conseguem se expressar pelo brincar, através de suas vozes e coporeidade. Ao brincar, as crianças constroem e reconstroem uma cultura, desenvolvendo aprendizados de maneira lúdica. Portanto é necessária uma sensibilidade por parte das escolas para reconhecer que as crianças criam suas próprias formas de lidar com o que lhe é apresentado e são capazes de fazer com que as pessoas adultas pensem de outra forma diferente da usual.

A pesquisa permitiu observar que o brincar é, naturalmente, para criança uma linguagem e forma de se expressar. As crianças, quando estão brincando umas com as outras, ou até mesmo sozinhas, conseguem estabelecer padrões, normas, regras e situações de leitura e interpretação do mundo recriadas por elas mesmas. Em uma situação observada em uma das escolas desta pesquisa, a professora pede para que as crianças brinquem de “acorda seu urso” e o resultado acontece de forma diferente do esperado pela professora. Ela pede para uma criança tampar o rosto na árvore, enquanto as outras contam de 1 a 10 e, ao final da contagem, deveriam gritar “acorda seu urso” e a criança que estava na árvore deveria sair correndo para “pegar” as outras crianças. Porém, quando as crianças terminaram de contar, ao invés de saírem correndo do “urso”, as crianças se juntaram ao “urso” e correram com ele em direção ao parque. A partir deste momento, a brincadeira era outra... O que se observa a partir da análise deste fato é que as crianças entendem o que é proposto, mas escolhem uma forma mais autêntica de brincar, uma forma que, para elas naquele momento, era mais interessante.

As crianças, ao apropriarem-se dos espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. Conforme afirma Corsaro “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011,

p.31), sendo assim, a criança não apenas ocupa o espaço, ela o transforma de acordo com seus interesses e de seus pares, produzindo o que o autor chama de cultura de pares, que é definida como um conjunto de atividades, rotinas e interesses produzidas e reproduzidas pelas crianças no convívio diário.

A escola, como um dos espaços de vivências e experiências da criança precisa criar oportunidades para que esses sujeitos de pouca idade possam se expressar e fazer escolhas, exercendo o seu direito de participar ativamente, com os adultos e com outras crianças, da realização das atividades da vida cotidiana.

Palavras-chave: Infância; Territorialidades; Brincar

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

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

LOPES, Jader; VASCONCELOS, Tânia. **GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, Jader. **GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre:/RS: Mediação, 2018.

SANTOS, M. **Território e dinheiro**. Niterói: UFF/AGB 2002.

A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE PELAS LENTES FOTOGRÁFICAS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Márcia Baiersdorf
Universidade Federal do Paraná
marbaier2017@gmail.com.br

Resumo: Este resumo traz resultados da pesquisa intitulada “Notas para uma educação integral: participação das crianças da Região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam” (BAIERSDORF, 2017). A pesquisa problematizou a educação em tempo integral na sua relação com o ensino regular. Apoiada em vertentes das Pedagogias que não se tornaram formas escolares dominantes na sociedade (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), mas que, apesar disso, continuam a disputar espaço na cultura escolar (FORQUIN, 1992) a tese analisou aproximações, distanciamentos e tensões entre o prescrito e o vivido no cotidiano de um estabelecimento de ensino específico.

Numa abordagem de influência etnográfica (EZPELETA, 1989; ROCKWELL, 1997; MAFRA, 2010) a investigação esteve orientada à observação participante, porém não exclusivamente e nem prioritariamente, pois promoveu à participação das crianças na produção de dados (MARTUCCELLI, 1998; BAUER, 2002; KRAMER, 2002; MINAYO, 2006; GAMBOA, 2007), mediante entrevista, relatos verbais, questionário e fotografias produzidas por elas mesmas.

Assim procedeu porque objetivou dialogar com os alunos sobre a experiência de mais tempo de uma escola pública de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os alunos foram concebidos como indivíduos plurais e, enquanto atores sociais (DUBET, 1994) realizaram um trabalho na/com/contra a escola, e assim procedendo interferiram na forma como o pedagógico se dispôs a conduzir as práticas educacionais. A categoria experiência foi elucidada como central à pesquisa (FREIRE, 1987; DUBET, 1994; BENJAMIN, 2002; LARROSA, 2002). Por meio dela deu-se a reconstrução dos eventos escolares capturados durante dois anos de trabalho de campo. Do que resultou um conjunto de notas para a educação integral, pautadas nos dizeres das crianças com as quais a pesquisa dialogou.

Para a reconstrução da realidade educacional investigada, a pesquisa sistematizou o conjunto de observações e dados produzidos com as crianças. Em torno da pergunta “como as crianças participaram da experiência de mais tempo?”, estabelecemos nossa linha de interpretação, tramada na triangulação escola – localidade – alunos. Nessa teorização, priorizamos os ajustamentos sobre as iniciativas de mais tempo em relação às sistemáticas pedagógicas pré-existentes, tendo em vista os conflitos e os consensos produzidos no cotidiano escolar. Dos processos formativos levados à reflexão a ação cultural dos alunos foi o mote. Constatamos que a experiência de mais tempo foi produzida com as características do contexto e segundo a participação plural dos atores sociais implicados. Crianças e adultos fizeram uso de lógicas sociais disponíveis e circulantes entre escola e localidade, a partir do que foram identificados os arranjos e os acordos próprios do contexto.

Quanto à dinâmica cultural da escola, a observação participante favoreceu explicitá-la em sua dominância e transformações, com base em eventos capturados – Conselhos Escolar e Participativo; Episódios das Salas de Aula; As Duas Etapas do Programa Mais Educação de Incentivo à Iniciativa de Mais Tempo de Escola; o Acompanhamento Pedagógico do Aluno Raimundo. Nessa coletânea de eventos, a prioridade foi mostrar as regularidades escolares através das quais o trabalho de aluno se desenvolvia com as características do contexto.

Em seguida, na reconstrução da realidade educacional investigada, há o detalhamento dessa ação discente, a partir de duas entrevistas espontaneamente consentidas; de episódios da participação de alunos selecionados pela escola como perfis rebeldes alvos de projeto

conduzido com o objetivo de “corrigir” suas “indisciplinas”; e de registros de avaliação pelos alunos das iniciativas de mais tempo conduzidas. Com esses dados, as dominâncias escolares puderam ser capturadas a partir do trabalho de alunos (DUBET, 1994), naquele contexto expresso em atos de resistência e/ou como atitudes de preconceito, aberto e velado, manifesto entre os atores sociais. O trabalho discente, reportado à cultura da escola, foi assim problematizado, tendo em conta os deslocamentos de alunos por entre as lógicas conformadoras dos ordenamentos pedagógicos instituídos.

Finalmente, o significativo que encerra a reconstrução do campo investigado. A relação com o lugar foi conseguida na pesquisa a partir da colaboração de 80 crianças convidadas a registrar por meio de fotografias o cotidiano do lugar onde vivem. Elas foram entrevistadas individualmente, para que explicassem seus registros, de onde suas diferentes expressões infantis ganharam força, denotando a potencialidade da relação escola-comunidade. Nesse ponto, fizemos a categorização de referentes culturais apontados pelas próprias crianças. Mesmo pouco influentes nas regularidades escolares constatadas, os referentes levantados foram considerados achados da pesquisa, potenciais temas geradores, disponíveis a uma educação culturalmente integrada e em ruptura com a dominância das práticas de urgência, incidentes sobre a relação dos alunos para com sua escola.

Para esse Congresso, privilegiamos os dados relativos à visão das crianças sobre o lugar onde vivem, moram e estudam. Através de seus dizeres e fotografias apresentaremos a potencia de uma experiência escolar extramuros, no sentido de transcender os ordenamentos escolares dominantes. Com base nessas outras participações infantis, não restritas aquele trabalho de aluno originado dos ordenamentos impostos, suas visões de mundo trouxeram à análise a diversidade dos existires dos alunos, necessárias a configuração de outra experiência escolar. Em estima ao modo como as mesmas se envolveram com a proposta do registro fotográfico, o esforço da pesquisa foi o de prestigiar o detalhamento de suas narrativas. Os relatos e fotografias conseguidos foram reorganizados em trechos menores, reagrupados de acordo com sistema de categorização das imagens produzidas.

Recorrendo a Bejamin (2015) fomos ao encontro das narrativas das crianças, tornando possível compreendê-las na condição de autoria, e contrastando as diferentes infâncias capturadas em relação ao trabalho de aluno (DUBET, 1994), visto que aos perfis de alunos rebeldes, outras características da participação infantil surgiram.

Com Freire (1989) estivemos em busca dos temas geradores da localidade. Nas imagens e depoimentos das crianças encontramos vestígios de mudanças plausíveis no ensino, reconhecidos como alguns dos inéditos-viáveis dessa realidade educacional. Ao encontro dos referentes culturais da localidade, alcançamos a dimensão da recomendação do poeta sobre a atividade imaginativa que nos convida a “transver o mundo” (BARROS, 2010).

Em seus relatos e imagens produzidas, o horizonte temático levantado evidenciava doçuras de um mundo corriqueiro, porém tratado com curiosidade e alegria. Os lugares, as pessoas, os afetos, as brincadeiras, as solidariedades, descritos como se o mundo fosse o quintal de suas casas. Evocada em relatos de brincadeiras e das histórias da vida em comunidade, as infâncias da Capoeira vibravam como achados da pesquisa. As narrativas das novas gerações se tornavam a fonte mais próxima para se acessar a diversidade cultural de um lugar socialmente construído. E, mesmo por entre agruras de uma realidade humilde, os relatos e fotografias traziam a afirmação de justas e dignas formas de viver (ARROYO, 2012). Dimensão do integral latente na escola de ensino fundamental em questão, a espera de ser vista, revista e, sobretudo, transvista pela educação formal.

Assim sendo, na leitura dos referentes culturais levantados com as crianças encontramos, prioritariamente, rastros de sociabilidade marcada por gestos e práticas solidárias, integradas, a partir das quais traçamos conjecturas sobre a possibilidade de construção de uma educação escolar culturalmente ancorada, voltada à compreensão da criança em sociedade. Diante de

suas narrativas, a pesquisa constatou o quão profícuo era para elas se deixarem atravessar (LARROSA, 2015) pelas experiências formativas do lugar em que viviam. O reconhecimento dessas “janelas de criança”, em contraste com a forma como participavam da escola de ensino fundamental, estava a exigir disposição dos adultos em olhar de outro modo o trabalho educativo realizado.

Palavras-chave: Escola, Cultura; Crianças

CUIDADO E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: AS PRÁTICAS DE ALIMENTAÇÃO NA CRECHE

Deise Bruna Massena Leite
UFMG
deisebruna.m@gmail.com

Isabel de Oliveira e Silva
UFMG
isabel.os@uol.com.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é compreender como se dão as práticas de alimentação dos bebês entre um e dois anos de idade em uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa com observação participante. Os dados foram produzidos a partir de observações, entrevistas semiestruturadas com professoras e auxiliares da turma. As observações foram registradas de forma detalhada em forma de notas de campo. As entrevistas semi-estruturadas gravadas de acordo com a permissão dos participantes e posteriormente transcritas. Por se tratar de uma turma de bebês, em que a comunicação ainda é mais marcada por gestos do que pela oralidade considerou-se relevante o uso da fotografia e da filmagem para favorecer a produção de dados ampliando as possibilidades de sistematização e rigor de análise.

A hora de alimentar-se está longe de ser uma pausa na aprendizagem dos bebês. Ao contrário, além de ser uma prática central na rotina com bebês e crianças também é uma importante situação de aprendizagens, pois para além do aspecto nutricional do corpo também envolve aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores. Nessa situação, podemos evidenciar a inseparabilidade das ações de educação e cuidado. (Barbosa, 2010)

Comer na escola não é um mero detalhe no cotidiano dos bebês e crianças pequenas. Dar de comer aos pequenos em instituições cujos cuidados são compartilhados é um desafio. O que oferecer como alimento para bebês e crianças pequenas? Assim como decidir quem deve alimentá-la, quando é a hora mais adequada para o desmame, como os sólidos devem ser introduzidos, e quais utensílios são os mais adequados para que a criança manuseie os alimentos, é importante compreender também o que aprendem os bebês quando são alimentados. Além do objetivo de assegurar a promoção de saúde e bem estar, que outros aspectos estão presentes nas práticas de alimentação dos bebês na creche? Todas essas questões parecem ser simples, mas fazem parte do cotidiano e muitas vezes são motivo de preocupação de adultos que convivem, cuidam e educam os bem pequeninos.

Ao mastigar um pedaço de fruta, deliciar um caldinho de feijão ou beber um copo de suco, bebês e crianças adquirem muito mais do que vitaminas e sais minerais. Um corpo bem alimentado é também um corpo tratado com respeito, atenção e cuidado. Cada alimento saboreado pelos bebês e crianças, especialmente na etapa da Introdução da Alimentação Complementar²⁸ (AC) são pedacinhos do mundo, do desconhecido que a criança ingere e incorpora ao seu organismo, a cada mastigada são desvendados os mistérios da alimentação, dos sabores, aromas e texturas da comida. Além disso, é um ato cultural (MARANHÃO, 2001), momento de descobrir-se no mundo, interagir com os outros e desfrutar de um momento com os companheiros.

²⁸ Segundo a OMS e UNICEF, em 1980, a alimentação complementar é um processo pelo quais outros alimentos são introduzidos gradualmente na dieta da criança, primeiro para complementar o leite e progressivamente para substituí-lo e adaptar a criança à alimentação do adulto.

Percebe-se que as práticas alimentares são centrais durante a rotina na instituição de educação infantil, especialmente as relativas aos bebês, que se encontram na fase da Introdução da Alimentação Complementar (AC), etapa que tem sido objeto de significativas preocupações das famílias, especialistas da saúde e gestores de políticas públicas do Estado. Desse modo, pensando neste contexto, em que os bebês passam grande parte do seu dia na creche, tendo nela seus momentos de introdução da Alimentação Complementar (AC) nas refeições, em um contexto de educação coletiva, que é diferente de um contexto domiciliar, indica a necessidade de também os profissionais da educação refletirem sobre suas ações educativas em tais momentos. A explicitação dessa temática é importante para o avanço do conhecimento que leve ao aprimoramento da ação docente com os bebês.

O levantamento bibliográfico sobre “Alimentação na creche” realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais, no mês de abril de 2018 revelou que a temática é ainda escassa no campo da Educação e apresenta maior recorrência em áreas de conhecimento como as da Medicina, Enfermagem, Nutrição, Assistência Social e Psicologia. Tendo isso em vista, cabe ressaltar a orientação do documento da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, o Relatório sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009c) sobre a importância de aproximar as áreas da educação e da saúde com vistas a favorecer o bom desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas em instituições de educação coletiva.

A importância desse tema também tem sido reconhecida por pesquisadores do campo da Educação, sobretudo no que tange aos aspectos da indissociabilidade dos atos de cuidado e educação durante as práticas educativas na instituição de educação infantil. É o que nos apontam os estudos de Maranhão (2000); Kuhlmann (2000); Cerisara (1999); Barbosa (2009-2010); Montenegro (2001); Dumont-Pena (2015); Silva (2016); Lessa (2011); e os documentos do MEC e CNE “Parecer n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b) e o “Relatório de Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares/2009” (BRASIL, 2009c) incluídos no referencial por se tratarem de norteadores que compõem fundamentos e concepções para a Educação Infantil.

Podemos concluir até o momento, que alimentação em um contexto coletivo de educação é uma prática cultural, com seus simbolismos que abrangem desde as escolhas dos alimentos, a organização do ambiente, o uso de determinados artefatos, ritual de início e final da refeição. Além disso, alimentar-se é uma aprendizagem importante para a pequena infância e uma oportunidade de socialização e vida coletiva. Os bebês da turma investigada tiveram a oportunidade de experimentar com as próprias mãos, explorando as diferentes texturas dos alimentos estimulando seu aprendizado e autonomia, foram considerados como sujeitos capazes e ativos no processo de alimentação na creche. Contudo, ficou evidente também que os tempos institucionais para a refeição dos bebês muitas vezes não privilegiam estas experiências com o ato de alimentar-se em toda a sua dimensão educativa. Geralmente esses momentos são vividos de forma apressada e disciplinadora das crianças, tornando-se um mero momento de distribuição de gêneros alimentícios que devem ser ingeridos dentro de um tempo previamente determinado e geralmente curto, perdendo assim sua potencialidade em auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades previstas nos eixos do currículo para a Educação Infantil previstas nas DCNEI (2009), como por exemplo, garantir às crianças experiências que: “...Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2009a, p.27,28).

Palavras-chave: Bebês; Alimentação; Creche

ESCUTA SENSÍVEL E CRIANÇAS PARCEIRAS NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE AO DEBATE A PARTIR DO DOCUMENTO DE ACOLHIMENTO SME/RJ

Mariana Zadminas
Professora CAP-UERJ e GEI-SME
mariana.zadminas@gmail.com

Bruno Rossato
Assistente I na GEI-SME
rossatbruno@yahoo.com.br

Cristiane Amancio
Gerente na GEI-SME
crisfcamancio@yahoo.com

Resumo: Este trabalho tem como premissa trazer algumas reflexões sobre os caminhos percorridos pela Gerência de Educação Infantil Carioca num movimento de legitimidade de práticas que operam no cotidiano das escolas, a escuta diária e a flexibilidade no planejamento com as crianças. Entendemos escuta como uma atitude que envolve um movimento que vai além da escuta fisiológica, envolve um estado de presença que permite ao professor ouvir e agir. A escuta defendida neste artigo abandona o lugar de passividade para desvendar com as crianças as demandas que surgem diariamente em nossas turmas. Somente através de uma escuta sensível e atenta o professor conseguirá entender as reais inquietações da sua turma e assim, realizar um planejamento que verdadeiramente atenda às necessidades das crianças. Necessidades que estão além de uma prática que visa conteúdos, mas sim, que permite com que a criança pense, crie e realize hipóteses a respeito dos mais variados assuntos que envolvem a sociedade contemporânea.

NOTAS PARA COMEÇAR O DEBATE

A temática das crianças de zero a 6 anos²⁹ e seus direitos, o exercício da prática educativa e as alternativas no processo de formação vem ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. De acordo com Kramer (2006) esse reconhecimento advém de um percurso histórico, afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e na LDB, de 1996, estando esse conjunto de leis detalhadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação.

Como um itinerário de pesquisa, as experiências da Gerência de Educação Infantil³⁰ buscam tecer orientações que se engendrem na *prácticateoriaprática* dos professores nos cotidianos das escolas, optando pela elaboração de documentos *suliadores pautados na* metodologia das conversas. Pensando esta conversa que não é elaborada, mas atravessa. A conversa é um acontecimento (ALVES, 2008). Potencializa a afirmação. Deste modo, buscamos com as conversas o não estabelecimento de verdades ou um ponto final, porém, traçar linhas,

²⁹ Apesar de atualmente a educação infantil ser compreendida pela faixa etária de zero a cinco anos, utilizarei neste momento a faixa anterior com o objetivo de concentrar neste aspecto uma perspectiva histórica diante da temática.

³⁰ A Gerência de Educação Infantil é um órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e um de seus campos de atuação é pensar, organizar, implementar um conjunto de práticas que dialoguem com as concepções de criança e Educação Infantil. Composta por professores com trajetórias múltiplas na Educação Infantil. Acreditamos que neste viés, a Gerência pode ser vista como uma espaço de professores que defendem a Educação Infantil.

apontamentos para problematizar as concepções de planejamento, escuta e os currículos. Assim, nos interessa interrogar como os documentos *suliadores* da Educação Infantil Carioca proporcionam aprendizagens aos professores. O que a conversa com os documentos nos fazem pensar?

PLANEJAR E ACOLHER A ESCUTA DAS CRIANÇAS

Acreditamos que pensar o planejamento tendo a parceria de crianças tem sido um grande desafio na trajetória de professores de Educação Infantil, principalmente, quando se trata de problematizar, com bebês e crianças pequenas, sobre experiências que proporcionam possibilidades de rompimento e/ou golpes em uma tentativa de homogeneização da experiência. O planejamento ainda, de certa forma, apresenta-se como algo que “pertence” ao professor, é do seu fazer. Somos resultado de uma formação que reafirmava a ideia de que o planejamento era característico do professor, ele o dominava. Compartilhar com as crianças da sua escrita remete, em alguns casos, a falta de “segurança” numa prática que é sua por natureza e que, em alguns casos, remete a uma escrita “solitária”.

De acordo com Ostetto, o planejamento assume no cotidiano um processo reflexivo, pois, mais do que ser um papel preenchido, num formato específico, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. E segue, nos levando à reflexão quando propõe:

Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. (OSTETTO, p.177, 2000)

Na contramão de barreiras, buscamos pensar na concepção de um desenho fluido que a infância nos provoca, algo profano em contraposição à severidade e suas respectivas condutas esperadas. Ao nos contaminarmos com essa visão, podemos pensar com Kohan (2003, p. 63): “A infância, como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que encontra-se num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

Nessa visão, alguns discursos pautados no Documento de Acolhimento são tomados como lugar de posição e podem constituir-se como um produtor de subjetividades. Pensamos a noção de subjetivação na perspectiva de alguns pensadores “denominados” como pós-estruturalistas. A partir dessa visão, é possível afirmar que, as relações do sujeito com o Documento de Acolhimento da Educação Infantil Carioca nos produz a: “formas-subjetividade, modelizações subjetivas” (BARROS; PINTO, 2004, p. 02). Esses modelos abarcam as percepções e a memória; envolve a dinâmica das relações sociais; o campo das práticas.

O acolhimento, nesta perspectiva precisa ser pensado como um movimento que possa transbordar por todos os espaços de uma Unidade de Educação Infantil. Por isso, é importante que todos os profissionais entendam a importância desse processo e que estejam envolvidos nesse acolhimento. Nessa direção, a equipe gestora é um elemento primordial e deve atuar como participante ativa, acompanhando e se permitindo acolher e ser acolhida pelas famílias que estarão ingressando pela primeira vez ou retornando à unidade. E, por todos aqueles que são nossos parceiros no trabalho diário com as crianças (RIO DE JANEIRO, p. 03, 2019). Para tanto, “reiteramos a importância da escuta da criança como fonte principal de construção para o projeto anual” (RIO DE JANEIRO, p.05, 2019), levando em consideração alguns conceitos importantes para a sua elaboração, como: alteridade, respeito às diferenças, sensibilidade, flexibilidade, corporeidade e investigação (RIO DE JANEIRO, 2019).

PARA QUE CONCLUIR? ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Nesse entendimento, podemos vislumbrar o movimento de escrita de documentos para/com a primeira infância como uma habilidade em apropriar-se de imagens em ação num processo

pelo qual um pedaço do mundo é transformado em um instrumento esteticamente estabelecido. Imaginação assim vista, constitui um mundo, mundo esse *dentrofora* das palavras, pois algumas vezes a relação é de “mágica” e encantamento, algumas vezes, de semelhança; outras vezes, de causalidade ou conveniência. É nessa sobreposição de diferentes acontecimentos em nossa percepção, que vislumbramos os desdobramentos do poder da imaginação (WULF, 2013). Nessa direção, é impossível pensar em uma produção feita sobre as crianças, mas é necessário dialogar e fazer com as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escuta; Cotidiano; Planejamento

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.13-38.

BARROS, Maria Elizabeth; PINTO, Sônia. *Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada*. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0312.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

KRAMER, Sônia. AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E/É FUNDAMENTAL. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> . Acesso em: 01 mai. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000.

RIO DE JANEIRO. Documento de Acolhimento. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2019.

WULF, Christoph. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. São Paulo: Hedra Ed., 2013.

INFÂNCIA E INVENÇÃO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Alice Pessanha Souza de Oliveira
UERJ
Alicepessanha11@hotmail.com

Resumo: Introdução: Esse artigo tem por objetivo pensar em que medida a infância pode ser compreendida como condição de possibilidade para a invenção. Pensaremos o conceito de invenção a partir do filósofo e educador Simón Rodríguez. Para o conceito de infância abordaremos Walter Kohan e sua concepção de infância como modo de se relacionar com a vida.

Para iniciarmos essa escrita propomos apresentar a vida e a obra de Simón Rodríguez, educador e filósofo venezuelano. Pensar a vida juntamente com a obra de Simón Rodríguez se torna fundamental na medida que compreendemos que o autor não separa vida e obra. Assim, pensar sobre seu conceito de invenção é pensar sobre os *gestos inventivos* presentes em sua vida, assim como suas obras educacionais e seus escritos que afirmam claramente a necessidade de se inventar.

Rodríguez nasce na cidade de Caracas, no ano de 1769, quando esta ainda era colônia espanhola, mas passa grande parte de sua vida viajando. Sai jovem de sua cidade natal, com pouco mais de 20 anos, meses após ser nomeado professor de primeiras letras em uma escola local. Em suas viagens o filósofo educador constrói escolas, leciona, traduz livros e escreve (LASHERAS, 2001).

No entanto, para além das funções que exerce ao longo dos seus mais de 50 anos em errância o que o autor faz é afirmar a necessidade de inventar. Quando lemos seus escritos, assim como suas biografias e suas obras educacionais o que Simón Rodríguez nos diz é que inventar é preciso. Mais especificamente, Rodríguez afirma a necessidade de que a América Latina invente, de que ela faça o que jamais foi feito. Pois, segundo o autor, não existe modelo a ser seguido (RODRÍGUEZ, 2001).

Entretanto, qual a condição de possibilidade para que a invenção seja possível? Para pensar essa pergunta abordaremos o conceito de infância em Kohan. O autor aborda o conceito a partir de sua dimensão como experiência, maneira que nos parece ser interessante para pensarmos sua relação com o conceito de invenção. Assim, apresentaremos sua concepção de infância não cronológica e abordaremos a relação do conceito de infância com as três formas de compreender o tempo na Grécia antiga.

Por fim, pensaremos como a infância não cronológica pode ser relacionada com o conceito de invenção em Simón Rodríguez.

Desenvolvimento

O conceito de infância pode ser compreendido de diversas maneiras. Para esse artigo propomos pensar a infância tal como traçada por Kohan, como aquela que vê o mundo como se fosse pela primeira vez (KOHAN, 2007).

Para pensarmos essa infância devemos nos remeter ao conceito de tempo. Na Grécia antiga, encontramos três palavras para designar o que hoje traduzimos por tempo, *chrónos*, *kairos* e *aíon*. *Chrónos* é o tempo cronológico, aquele que é dividido entre antes e depois, é o tempo como entendemos em seu termo vulgar nos dias de hoje. *Kairos* é o tempo da oportunidade, aquele que podemos entender como o instante oportuno. *Aíon* é tempo da experiência (KOHAN, 2013). A infância que nos interessa pensar nesse artigo é a infância em sua dimensão de experiência. Logo, a infância não é uma etapa da vida, mas um modo de experienciá-la.

Tal infância parece nos dar uma pista para se pensar o conceito de invenção em Simón Rodríguez e compreender suas condições de possibilidade. Pois, a infância compreendida por

Kohan não entende a definição conceitual ou o uso habitual das coisas como sua única possibilidade de existência. Assim, a maneira como compreendemos alguma coisa, seja uma casa, uma cadeira ou uma caneta, pode ser outra, diferentemente da maneira como ela é comumente compreendida, já que aquele que vê o mundo como se fosse a primeira vez suspende os conhecimentos e as supostas verdades que tem sobre aquilo que vê, de modo que o que vê de fato são as possibilidades de vir a ser.

No entanto, é importante ressaltar que Simón Rodríguez ao pensar a educação compreende a infância em seu aspecto cronológico. O filósofo educador compreende a infância como a etapa inicial da vida.

Desse modo, ainda que Rodríguez compreenda a infância em seu aspecto cronológico, como etapa da vida, nos parece ser possível pensar que a maneira como o autor concebe seu conceito de invenção, seja pelo modo como o vivencia seja pela forma como o executa em suas obras educacionais e em sua filosofia, se aproxima da forma como Kohan compreende o conceito de infância *aíonica*.

Metodologia

Para pensarmos o conceito de infância iremos utilizar os livros *Infância, estrangeiridade e ignorância* (2007), *Infância: entre educação e filosofia* (2007) e o artigo *¿Para qué hacer filosofía con niños y niñas en américa latina?* (2013), por se tratarem de fontes nos quais Kohan fala explicitamente sobre o conceito a ser abordado.

Para nos auxiliar na compreensão das três maneiras de compreender o tempo na Grécia Antiga abordaremos o livro IV da *Física* de Aristóteles (1995) e os fragmentos de Heráclito presente no livro *Pensar com Heráclito* traduzido por Walter Kohan e ilustrado por Elvira Vigna (2013).

Para pensarmos sobre o conceito de invenção em Simón Rodríguez propomos trabalhar com suas *Obras Completas* (2001) publicadas em dois tomos, utilizaremos também a edição brasileira de *Inventamos ou Erramos* (2016), compilação das obras educacionais do autor. Ainda para nos auxiliar no estudo da invenção abordaremos os livros *Simón Rodríguez: uma filosofia de la radical novedad* (2016) de Maximiliano Durán, um artigo do mesmo autor intitulado *El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad*, sua biografia escrita por Rumanzo Gonzalez intitulada *Maestro de América* (1979), o *Ideário de Simón Rodríguez* escrito pelo mesmo autor e sua compilação de *Cartas* (2001).

Conclusão

Dessa forma, ainda que Rodríguez aborde a infância em sua dimensão cronológica, esse artigo tem por objetivo pensar em que medida o conceito a infância tal como apresentado por Kohan pode ser compreendido como condição de possibilidade da invenção em Simón Rodríguez. Com o objetivo de compreender seu conceito de invenção será abordado vida e obra do autor caraquenho, suas obras educacionais, suas viagens e suas obras escritas, de modo que possamos pensar as aproximações entre a invenção e a infância.

Palavras-chave: Infância; Invenção; Tempo

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. *Física*. Madrid: Editorial Gredos, 1995.

DURÁN, Maximiliano. *Simón Rodríguez: Una filosofía de la radical novedad*. Caracas: Ediciones del Solar, 2016.

DURAN, Maximiliano. “El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad” *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 12 n. 1, pp. 9-21

GONZALEZ, Alfonso Rumazo. *Ideário de Simón Rodríguez*. Caracas: Ministério del Poder Popular para la Educación, 2008.

GONZALEZ, Alfonso Rumazo. *Maestro de América*. Caracas: Ministério del Poder Popular para la Educación, 1976.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Em torno do pensamento com Nomadismo e à Vida como Errância: entre Deleuze, Maffesolli e Rodríguez. In: OLIVEIRA, Paula Ramos de; KOHAN, Walter Omar. *Biopolítica, escola e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

KOHAN, Walter Omar. ¿Para qué hacer filosofía con niñas y niños en América Latina? *Iberoamericana*, Vol. XXXV, No. 2, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Infância estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

KOHAN, Walter Omar. *Pensar com Heráclito*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

RODRIGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RODRÍGUEZ, Simón. *Cartas*. Caracas: Dirección de Publicaciones y comunicación de la UNESR, 2001.