



# RevistAleph

ISSN 1807-6211  
Ano V  
Nº16  
Dezembro de 2011



Philip Kling David

## INFÂNCIAS EM NÓS

Rua Marcos Valdemar Bloco D. Faculdade de Educação – 5º andar.  
Telefone: 2629 2706. E-mail: [revistaleph@yahoo.com.br](mailto:revistaleph@yahoo.com.br)  
Facebook: <http://www.facebook.com/aleph.brasil.7>  
Home page: <http://www.uff.br/revistaleph>

# Ficha Técnica

## Conselho Científico:

### Nacional

Célia Linhares (UFRRJ) – Presidente de honra.  
Cecília Coimbra – UFF  
Clarice Nunes – UFF/UNESA  
Eliana Yunes – PUC-Rio  
Elizabeth Barros – UFES  
Maria Cristina Leal – UERJ  
Sílvio Gallo – Unicamp  
Solange Jobim – PUC-Rio

### Internacional

Adriana Püiggrós – Universidade de Buenos Aires, Argentina  
Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal

## Editores Associados

Célia Linhares (UFRRJ)  
Estela Scheinvar (UERJ)  
Inês Bragança (UERJ)  
Maria Lucia Müller (UFMT)  
Vera Lúcia Campos (UERJ)

## Editores Científicos e Executivos

Léa da Cruz  
Rejany dos S. Dominick

## Web Designer

Philippe Kling David

## Conselho Editorial

Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)  
Célia Linhares (UFRRJ)  
Dagmar de M. Silva (UFF)  
Léa da Cruz (UFF)  
Rejany dos S. Dominick (UFF)  
Rose Clair Pouchain Matela  
Vera Lúcia Campos (UERJ)

## Bolsista:

Anathyele Brandt Amaral

## Pareceristas deste número

Andréa Cardoso Reis  
Bruna Molisani F. Alves  
Dagmar de M. e Silva  
Estela Scheinvar  
Eugenia da Luz Silva Foster  
Gabriela Rizzo  
Heloísa de O. Santos Vilella  
Inês Ferreira de S. Bragança  
Isabel Reis  
Léa da Cruz  
Lucia de Mello e Souza Lehmann  
Luciana Requião  
Marcia Nico Evangelista  
Maria Onete Lopes Ferreira  
Marília Arreguy  
Marisol Barenco de Mello  
Ney Luiz Teixeira de Almeida  
Paolo Vittoria  
Regene Brito Westphal  
Rejany dos S. Dominick  
Rose Clair P. Matela  
Silmara Lídia Marton  
Valdelúcia Alves da Costa  
Vera Lucia Campos

## Apoio:



# Sumário

	<b>Editorial</b>	01
<b>Dossiê Temático</b>	- Seria o magistério um ofício infantil? Célia Linhares	03
	- Apontamentos de um percurso inicial em Filosofia com crianças Dagmar de Mello e Silva Silmara Lidia Marton	11
	- Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos Bruna Molisani Ferreira Alves	21
<b>Pulsações e Questões</b>	- A sexualidade na Educação Virginia Georg Schindhelm	35
	- Contos e encantos na literatura de Malba Tahan no Ensino Fundamental Alícia Santana de Castro Gisele Maria Costa Souza	48
	- Entre Beto Rockfeller e Walter Benjamin: ideias sobre o mundo simbólico da criança Claudia Santos de Medeiros	61
	- Esta rua é nossa José Carlos Garcia	70
<b>Experiências Instituintes</b>	- As contribuições da pesquisa crítico-colaborativa para a formação das educadoras na creche Núbia Schaper Santos	77
	- Jogos e cidadania, construindo democracia Samilly Oliveira Diniz Monique Elethério Rejany Dominick	88
	- O sentido das propostas de avaliação pedagógica para o curso de Psicologia da UFF Margarida de Andrade Serra Estudantes de graduação da Psicologia da UFF	102
	- Um repensar do ensino básico: a leitura dramatizada, o ensaio teatral, a contação de histórias como intervenções que mudam o ensino infantil Maria Onete Lopes Ferreira	111
	- As crianças e suas ações sobre a literatura Lauren Marchesano	124
	- Entendendo os Espaços Discursivos na Educação Infantil: um relato de experiência Rosaura Ferreira da Silva de Freitas Iguaracy Simões Loureiro Chirico	138
<b>Homenagens</b>		145

# Editorial

## Infâncias em nós

No ano de 2004, um grupo de professores, coordenado pela professora Célia Linhares, vislumbrou um desdobramento possível para o trabalho que vinham desenvolvendo no ALEPH, um programa de amplitude e ambições em que não prevalecem e nem se limitam pelo quantitativo de verbas, nem por palanques acadêmicos. O que move o Programa são desejos, são sonhos alimentados por professores formados e em formação, porque este é um processo permanente e contínuo. Desejamos, sonhamos com uma escola em que ensinar e aprender, de forma indissociada, possa se constituir como um movimento em que o devir ultrapasse a imagem de futuro e se faça presente, cotidianamente. Aprender – ensinar \_ aprender em uma escola que se faz e refaz; uma escola em que se criam e recriam experiências que desconstróem estruturas arcaicas e engessadoras das possibilidades de crescimento humano, de cidadania compartilhada, de sintonia com o belo – isto nos move.

Com esta concepção sempre em ação, estamos chegando à fase final de 2011. São sete anos de publicação da RevistAleph e dezesseis números no ar. Nesta edição em que a temática é “Infâncias”, temos o prazer de presentear àqueles que nos visitam, na rede, um conjunto de textos, resultantes de múltiplas experiências docentes. São textos que nos convidam a repensar a escola e nossas práticas educativas trazendo de volta as asas translúcidas da criança que voa por muitos e diferentes universos, criança que sofre e ri e com seus contornos e voltas para aprender, nos incita à busca.

Nas seções deste número estão disponíveis alguns preciosos trabalhos, fruto de atuação direta na escola, estudos que mergulham em uma realidade que sempre oferece caminhos a serem construídos, um campo em construção permanente. Os textos agora publicados resultam desta crença de que é possível, em diferentes níveis de ensino, experimentar outros caminhos educativos nos quais os sujeitos que ensinam e aprendem constroem elos de uma autonomia que requer um trabalho permanente.

São quatro seções, em que as “Infâncias” e o magistério suscitam idéias, perguntas, questões, enfim. Percorremos caminhos que começam quando somos apresentados à pergunta: “Seria o magistério um ofício infantil?”. Referimo-nos ao título do texto de Célia Linhares, que constrói uma rica conexão entre permanecer criança e ser professor. Com o recurso à expressão de Norman Manea (“todo

artista morre, quando deixa de ser criança”), a autora compõe uma teia de símbolos, pavimenta uma estrada com o pensamento de autores como Maturana, Guattari, Benjamin e aporta em Portinari. Por meio de imagens emblemáticas sobre a infância, a autora ultrapassa o significado da negação e da ausência, quando busca a raiz latina do verbete, e reinscreve o magistério na plataforma dos ofícios para o qual as memórias infantis, as educacionais e escolares são imprescindíveis.

Para nós, o magistério é “a arte de fazer caminhos” e alguns deles estão aqui pavimentados. Caminhos sob a forma de literatura, de arte, de estética, de filosofia em que a autoformação, princípio freireano, se demonstra a cada passo. As experiências vividas registram os sinais de que a criança se revela por signos e símbolos, na imersão em um processo de produção de textos falados reações, diálogos, observações.

No cerne de todos os trabalhos aqui publicados está sempre a figura do professor, seja quando a experiência envolve jogos como instrumento para desenvolvimento de uma educação que ultrapassa a proposta linear de aprendizagem de conteúdos como um único caminho, seja quando a motivação se demonstra a chave para transformação das experiências na escola, seja ainda quando histórias ou jogos possibilitam que se construa a cidadania ativa. Na verdade, é também de cidadania que se fala quando o cinema e “os meninos da rua Paulo” nos leva à infância é à discussão sobre a liberdade. É também de sujeitos plenos que se fala quando a análise demonstra que a sexualidade na infância é o campo do interdito. É de democracia que se trata.

Acreditamos que nesta edição os leitores encontrarão contribuições importantes que reafirmam a potencialidade da escola e da educação, instituição que em seus diferentes níveis de formação constrói e se reconstrói em “um movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. É a escola entendida para além da lógica das impossibilidades. É a escola onde emergem ricas possibilidades de conexão entre seres aprendentes. É a micro política, se nos inspiramos em Foucault, que se apresenta no processo participativo de avaliação de um curso superior, mas é também a macro política, quando a história e as políticas públicas para a educação infantil são analisadas.

Os debates estão postos. Porque o exercício de se constituir como sujeito implica em mergulhar na perspectiva de atuação por meio do diálogo e da crítica, ultrapassando a reprodução pura e simples de uma sociedade historicamente construída a partir da diferença.

Resta-nos convidá-los ao próximo número da revista, como autores e como leitores. Sejam muito bem-vindos.

Comissão Editorial

## Seria o magistério um ofício infantil?

Célia Linhares

### Resumo

Este artigo começou com uma provocação feita por Norman Manea, um renomado escritor romeno, que, num momento solene, retomou palavras de um escultor e conterrâneo seu, assinalando que *“todo o artista morre, quando deixa de ser criança”* – para, em seguida, reconhecer que, *“escrever é um exercício infantil”*. Logo a memória me trouxe a etimologia da palavra infância e, num relance, me fez, novamente, avaliar, o peso que estas raízes latinas impõem falta, a ausência da fala, como uma marca definidora da infância. Parei, não só na negatividade dessa herança, mas busquei, também, encontrar, na contraface dessa negação, a potência que pode significar as necessidades e as urgências para descobrir e apropriar-se do mundo, aprendendo a viver, a falar, a ler e a escrever, enfim, a inventar-se, recriando em si mesmo a humanidade e a vida, em diálogos sem fim. Por tudo isso, uma e outra afirmação me animaram a pesquisar as interdependências que a escola mantém com as correntezas, sempre em devires da vida e, especialmente da infância, como uma alegoria de todas as fases da existência humana, daí decorrendo um tipo de imprescindibilidade de nutrir-nos das memórias infantis, educacionais e escolares, como um modo de irmos avivando a arte de fazer caminhos, com espinhos, sucatas, pérolas e brilhantes, com que, a cada dia, nos miscigenamos para transfigurar-nos.

**Palavras-chave:** Infância; Magistério; Comunicação.

### Abstract

This article began with a provocation made by Norman Manea, a renowned Romanian writer who, in a solemn moment, recalled the words of a sculptor and his countryman, pointing out that *“every artist dies, when it ceases to be a child.”* So then acknowledged that *“writing is a children’s exercise.”* Soon the memory brought me the etymology of childhood and I could assess, in a glimpse, the weight that Latin roots impose to missing. Thus, the absence of speech is highlighted as a principal mark of childhood. I considered not only the negativity of this heritage, but sought to find, in the counterface of this denial, the challenges that may mean discovering and appropriating the world, learning to live, speak, read and write, in short, to invent or recreating themselves, in humanity and life, in dialogue without end. For all that, and one other statement encouraged me to investigate the interdependencies that the school has with the movements of childhood, as an allegory for all stages of life. For all this we recognize a kind of indispensability to nourish us of childhood memories as well the education and school ones, as a way to go reviving the art of making paths with thorns, scrap, pearls and bright, day by day mixing then with us, in such way that transfigure us.

**Keywords:** Childhood; Magisterium, Communication.

## Seria o magistério um ofício infantil?

Célia Linhares

*Para Carmen Hahn,*

*que é uma das minhas inspirações.*



### Introdução

Norman Manea, escritor romeno, no seu discurso de recebimento de um dos mais importantes prêmios literários da Itália, o Nonimo, em 2002, lembrou o que um escultor de seu país costumava dizer – *“todo o artista morre, quando deixa de ser criança”* – para em seguida reconhecer o quanto *“escrever é um exercício infantil”*.

Parei diante dessas afirmações. Porque escrever seria um exercício infantil? Afinal a infância não carrega, desde sua constituição etimológica latina, do termo *infans, infantis*, uma definição negativa que se fundamenta na falta da fala.

Morei nos exercícios infantis, lembrando como a tela vazia e o papel em branco nos desafiam, exibindo muitos sinais do não saber que pedem decisões, descobertas e invenções de caminhos, não dispensando distinções, recortes, seleções e interligações de vários tipos que vão produzindo conhecimentos.

Não podemos nos afastar dos procedimentos do que seja a escritura para não confundi-la com transcrições de falas ou de conhecimentos previamente elaborados enquanto pensamos as questões. Escrever exige pensar, entrar em atalhos até ali desconhecidos que pedem conjunção de conceitos que se entrelaçam com a vida de quem escreve.

Portanto, a etimologia latina da palavra infância me levou, novamente, a considerar a negatividade dessa herança, mas também, a procurar, na contraface

dessa negação, formas de brincar, de criar, sentindo desafios e curiosidades em apropriar-se do mundo, em reinventá-lo, a falar, a ler e a escrever, enfim, a comunicar-se e, numa palavra, a viver.

Talvez, por isso mesmo, Portinari tanto apreciou pintar a infância, perscrutando seus movimentos e devires como uma alegoria das outras fases da humanidade; por isso, lhe agradava ressaltar nas infâncias, tão plurais que se moveram em suas telas, o gosto das alturas, a soltura das normas e o fascínio dos horizontes insondáveis e misteriosos.

Certa vez, ele respondeu a tantas surpresas que se expressavam nos que pasmavam diante de suas preferências por pintar as querências da infância:

*“ Sabe por que eu pinto menina e menino em gangorra e balanço? Para botá-los no ar, feito anjos.<sup>1</sup>”*



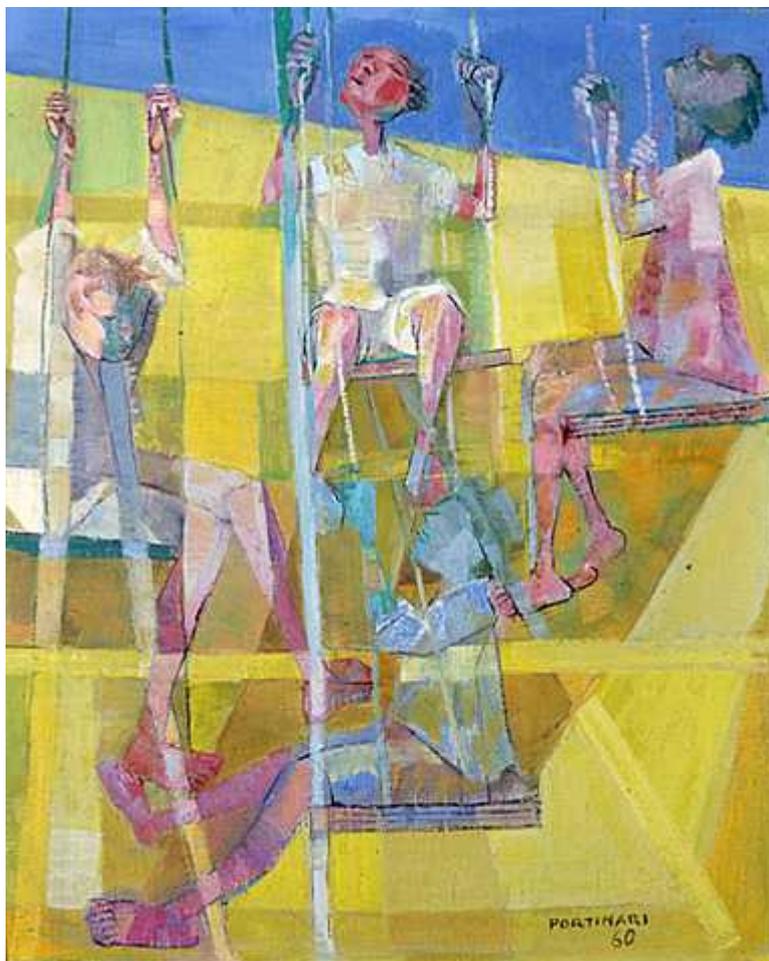
(Palhacinhos na Gangorra foi pintado em 1957 sobre madeira compensada com tinta a óleo. Tem 54 centímetros de altura e 65 centímetros de largura.)<sup>2</sup>

Sem querer perder a riqueza das sinalizações com que começamos este texto, ou seja a do escritor e a da etimologia da palavra infância, decidi brincar, um pouco com as interdependências que a escola mantém com as correntezas, sempre em devires que irrompem na infância e que não terminam, sem que cesse nossa

<sup>1</sup> [www.portinari.org.br/candinho/indez.htm](http://www.portinari.org.br/candinho/indez.htm)

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/abertura.htm> Acesso em Setembro de 2011.

capacidade de aprender como trajetórias de criação; interdependências que podem nos levar a balançar nas memórias da infância, com elas nos nutrindo de coragem e experiências que passam por irmos experimentando a vida.



*(Meninos no Balanço, de 1960, tem 61 centímetros de altura e 49 centímetros de largura. Foi pintado com tinta a óleo sobre tela de tecido.<sup>3</sup>)*

Tudo isso, vai nos permitindo, buscarmos alguns outros interlocutores e, com o apoio deles, ampliarmos a afirmação de que não só o artista, mas também o professor, o educador e todos nós humanos dependemos, para participar criadoramente da democracia, dela fazendo obra de arte coletiva e singularizadora, de nos assenhorearmos de nosso devires, desde os infantis, atualizando-os, permanentemente.

<sup>3</sup> Fonte: [http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/gen\\_1.pl-BR+next+OA1398+attrib+oa\\_data+GT-02.htm](http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/gen_1.pl-BR+next+OA1398+attrib+oa_data+GT-02.htm) Acesso em Setembro de 2011.

Então, começaremos, lembrando Freud que, já entranhado de suas hipóteses e descobertas com que tecia um novo campo do saber, a psicanálise, passeou pela produção literária e nela confirmou que a “criança é o pai do adulto,”.



Mas também é oportuno trazer para nossa conversa Norbert Elias que tão bem mostrou como nos entrelaçamos inexoravelmente uns nos outros, transpondo e refazendo os legados dos que nos antecederam na constituição tanto da sociedade, como das individualidades que somos, como construções, congenitamente, interdependentes, sempre capazes expandir ou atrofiar os exercícios de autonomia.

*(Menino com Estilingue, de 1947, é um dos quadros de Portinari com este mesmo título. Tem 1 metro de altura por 60 centímetros de largura. Foi pintado com tinta a óleo sobre tela de tecido.)<sup>4</sup>*

### Qual a filiação dos mestres?

Não há dúvidas de que todos nós estamos ligados às infâncias vividas nas famílias, na vizinhança, nas ruas, nas escolas, nas igrejas, na frente da televisão e dos computadores e...muito mais. Por isso todos estamos, de uma forma ou outra, filiados à nossa infância, de modo intrínseco e inseparável, o que está longe de querer dizer imutável. Portamos os nossos brinquedos de maneira escondida ou visível, pela vida a fora.

Mesmo assim, quero dar relevo e especificidade a algumas dimensões do magistério que marca nossa dívida de educadores e professores com as crianças que fomos, somos e, sobretudo, que poderemos ir sendo.

- 1.) Nenhuma profissão se exercita tanto, como uma preparação difusa e prolongada, que começa desde a mais remota infância, quanto aquela que forma o educador

<sup>4</sup> Fonte : [http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/gen\\_1.pl-BR+previous+OA-1503+attrib+oa\\_data+GT-02.htm](http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/gen_1.pl-BR+previous+OA-1503+attrib+oa_data+GT-02.htm) Acesso em Setembro de 2011.

e o professor. Todas as experiências iniciais de nossas vidas vão se impregnando em nós e, pouco a pouco, em conjunção com as maneiras com que experimentamos a vida, as pequenas frestas para os estranhamentos e críticas que vão se multiplicando e se dilatando, enquanto nos tornamos mais abertos e porosos.

- 2.) Portanto, recebemos, nas primeiras fases de nossas vidas, feixes de lógicas, emoções, sentimentos e valores, que ao organiza-los, vamos também nos organizando com nossas concepções, teorizações e ações. Alterá-las, é possível, mas demanda processos complexos com que ressignificamos nossas memórias, nossos afetos, nossas condutas;
- 3.) Todo o processo de educar, de aprender supõe uma travessia, uma apropriação das heranças da cultura e um alargamento delas. Se o provérbio – *“quem conta um conto, acrescenta um ponto”* – já consagrou esta dinâmica na cultura popular, não podemos deixar de atentar para o que ocorre nos processos de aprendizagem e ensinagem. Quando esses processos se efetivam, com autonomia, aprendentes e ensinantes se fortalecem, nutridos pelo sentimento de valoração, de autoria, de capacidade imaginativa e criadora, de responsabilidade social, de importância de suas decisões e, resumindo, de *respeito a si e ao outro, como legítimo outro*, para usar uma expressão consagrada por Maturana.

É tempo que a formação de profissionais da educação se constitua como um percurso ético e estético e, por isso mesmo, não pode se evadir de considerar essas dimensões, em si mesmas confluentes: a importância de acolhermos a escola com suas infâncias, vitalizando-as como aberturas para a busca de realização de desejos de felicidade, com que o aprender com autonomia, inventividade e surpresas pode nos ajudar a experimentar.

É hora de lembrar Guattari em sua afirmação de que *“a prática da felicidade torna-se subversiva quando é coletiva.”*

Esta prática de felicidade se amplia na formação de professores quando ela rompe não só com os processos isolacionistas de aprender e ensinar, mas o faz enfatizando circuitos abertos e plurais de aprendizagem em que os que trabalham na

escola, independente de sua titulação prévia, podem se fortalecer, como um processo de qualificação pedagógico-política, colado ao trabalho de re-inventar a escola, tornando reciprocamente permeáveis teorias e práticas, através de incessantes teorizações.



*(Este Menino com Estilingue é outro quadro de Portinari com o mesmo título. Pintado em 1958 com tinta a óleo sobre tela de tecido, tem 1 metro de altura por 81 centímetros de largura.)<sup>5</sup>*

Será que, com professores mais acolhedores de suas infâncias, conseguiremos desenvolver escolas mais includentes e democráticas, onde o sentimento de que vale a pena aprender e ensinar seja mais atraente do que as arrogâncias e a rigidez das hierarquias?

Afinal, precisamos de escolas que possam substituir o cinza das paredes e as violências de suas práticas por processos vivos em que perguntas curiosas que vêm das

<sup>5</sup> Fonte: [http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/gen\\_1.pl-BR+next+OA-1106+attrib+oa\\_data+GT-02.htm](http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/gen_1.pl-BR+next+OA-1106+attrib+oa_data+GT-02.htm) Acesso em Setembro de 2011.

urgências, perplexidade e mistérios que envolvem nossas vidas sirvam de pistas para a construção de saberes e convivências amorosamente aprendentes.

### Para não concluir



*(Pieter Bruegel, Children's Games, 1560, Oil on oak panel, 118 x 161 cm, Kunsthistorisches Museum Wien, Vienna<sup>6</sup>)*

Já que o artigo trouxe a questão da infância, convidando à revitalização e reedição de memórias tidas como longínquas, que até podem parecer já ter passado, que tal evocarmos com Bruegel os jogos infantis que se embaralhavam com a vida do século XVI?

### Referências Bibliográficas:

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

Garcia-Roza L.A. Freud e o Inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

GUATTARI, Félix. Milhões e milhões de Alices no ar. In: MEDITSCH, Eduardo (org.). Teorias do rádio: textos e contextos – Volume 1. Florianópolis: Insular, 2005.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 98 p.

<sup>6</sup> Fonte: [http://www.artchive.com/artchive/B/bruegel/bruegel\\_games.jpg.html](http://www.artchive.com/artchive/B/bruegel/bruegel_games.jpg.html) Acesso em Setembro de 2011.

## Apontamentos de um percurso inicial em “Filosofia com crianças”

Profª Drª Dagmar de Mello e Silva<sup>7</sup>

Profª Drª Silmara Lidia Marton<sup>8</sup>

**RESUMO:** Essa comunicação se constitui das experiências vivenciadas ao longo de nosso projeto de pesquisa/extensão junto a uma escola pública em Angra dos Reis, no qual buscamos suscitar entre crianças uma experiência filosófica através da estética da arte como criação de sentidos para si e para o mundo. Para tanto, utilizamos filmes, músicas, paisagens sonoras, pinturas, histórias, contos, entre outros recursos que, na qualidade de dispositivos de políticas de cognição inventivas, acionam estados difusos de pensamento, despertando uma experiência do pensamento como acontecimento que emerge das relações do encontro entre sujeito e os signos do mundo, na perspectiva de sua autoformação. Nosso objetivo consiste em provocar a intercessão aberta e fecunda entre Filosofia, Arte e Educação, fazendo uso dos sentidos, da palavra dita e escrita, das imagens e do imaginário, como múltiplos possíveis para diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo.

Palavras-Chave: Infância - Filosofia - Acontecimento - Escuta Sensível – Autoformação

**RESUMEN:** Esta comunicación constituye la experiencia a lo largo de nuestro proyecto de investigación/extensión en una escuela pública en Angra dos Reis. Buscamos elevar entre los niños una experiencia filosófica a través de la estética del arte como creación de sentido para si mismo y para lo mundo. Com este fin, se utilizaron películas, músicas, paisajes sonoros, pinturas, historias, cuentos, entre otras características, como dispositivos políticos del cognición inventiva que provocan estados difuso del pensamiento, lo que desperta un experimento mental como um evento que surge de las relaciones, del encuentro entre el sujeto y los signos del mundo, em vista de su propia formación. Nuestro objetivo es provocar la intersección abierto e fructífero entre la filosofía, el arte y la educación, haciendo uso de los sentidos, la palabra hablada y escrita, las imágenes y la imaginación posible para múltiples maneras de leer, escribir, sentir, pensar, crear y recrear el mundo.

Palabras clave: Niños, Filosofía, evento, Escucha sensible, Auto formación

<sup>7</sup> [dag.mello.silva@gmail.com](mailto:dag.mello.silva@gmail.com)

<sup>8</sup> [marton.silmara@gmail.com](mailto:marton.silmara@gmail.com)

## Apontamentos de um percurso inicial em “Filosofia com crianças”

Profª Drª Dagmar de Mello e Silva

Profª Drª Silmara Lidia Marton

### **O Encontro**

Nosso encontro, entre professoras de Filosofia e Psicologia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, se deu no interior da política de interiorização do REUNI (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), no segundo semestre do ano de 2010. A empatia interpessoal nos aproximou assim como, as afinidades entre campos de conhecimento. Nietzsche, Foucault e Deleuze são alguns dos pensadores que alimentam nossas práticas. Afinal, durante muitos anos a Psicologia esteve afiliada à Filosofia. No entanto, foi uma inquietação comum que nos mobilizou a seguir o mesmo caminho.

Como deve ser do conhecimento da comunidade acadêmica, a implementação da política de interiorização da universidade pública no Brasil vem acontecendo não sem alguns ônus para aqueles que nela estão envolvidos. Geralmente, esses institutos não contam com espaço físico e infra-estrutura necessária para o seu funcionamento. Com o IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis - não tem sido diferente. O Instituto vem funcionando em um prédio cedido pela prefeitura de Angra dos Reis no qual divide o espaço com alunos das séries iniciais de uma escola pública desse mesmo município.

No interior desse espaço, em que comungam duas realidades de alunado distintas – educação básica e educação universitária – emergiu em nós um grande incômodo que nos levou a perguntar: como é possível que essas crianças, que fazem parte da paisagem do cotidiano acadêmico do Instituto, não serem incorporadas à vida acadêmica da uma instituição voltada à formação de professores do ensino básico? Diante disso, seguimos em busca de uma forma de promover um diálogo

interinstitucional.

É claro que a proximidade dos nossos referenciais teóricos facilitou esse acontecimento, mas foi, em especial, a leitura da obra do Prof. Maximiliano Valerio López “Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças” (2008) – também docente de uma Unidade da UFF – Campus Pádua, que nos ofereceu pistas importantes para seguir o nosso percurso e estabelecer esse diálogo. Mais do que diálogo, optamos por *conversações* que, como anuncia o projeto, busca promover o pensamento como acontecimento por meio da experiência sensível, ensejando nas crianças um interesse genuíno de fazer interrogações acerca da vida.

### **Algumas considerações sobre o início do nosso caminhar**

Ao darmos início a esse projeto, entendíamos que, através de atividades ligadas à arte, as crianças vivenciariam uma experiência filosófica. Acreditávamos que, com tal intervenção, estaríamos promovendo a apreensão do mundo exterior, o conhecimento específico de dado objeto. Porém, à medida que íamos desenvolvendo essas atividades, percebíamos que as crianças se dispersavam. Não que não estivessem interessadas em vivenciar a proposta, mas, sem que pudessem se controlar, produziam constantes deslocamentos do foco atencional (no caso, a proposta da atividade a ser desenvolvida no dia), o que impossibilitava, a nosso ver, a concentração, a duração e a consistência da experiência.

Por diversas vezes, nos questionamos sobre a validade da proposta. Percebíamos que nosso intento não estava sendo alcançado, pelo menos da forma como havíamos planejado. Porém, as relações que as crianças estabeleciam conosco e a forma afetiva como expressavam essas relações nos apontavam que, de algum modo, elas estavam sendo tocadas por aquilo que estávamos fazendo.

Tendo em vista leituras feitas sobre o trabalho de “filosofia com Crianças”, tínhamos ciência de que, teoricamente, nossa proposta tinha alguma sustentação. Acreditávamos em nossos referenciais teóricos e estávamos convictas que as atividades que havíamos planejado eram pertinentes. Mas, talvez tivéssemos sido contaminadas por um “sentimento de verdade”, como refere Maria da Conceição de

Almeida a partir das interpretações de Edgar Morin.

É claro que a idéia de verdade liga-se ao sentimento de verdade, uma vez que não há conhecimento desligado dos interesses do sujeito. Mas a supremacia do sentimento de verdade sobre a idéia de verdade suscita, segundo Morin, 'uma dupla possessão': apropriação da verdade ("eu tenho a verdade") e possessão pela verdade ("pertença à verdade"). Como o sentimento de verdade está ligado à certeza, ter-se-ia uma reificação da verdade escondida debaixo da capa impermeável da racionalização e da coerência. (ALMEIDA, 2004, p. 9)

O problema é que, apesar de já termos realizado inúmeras leituras e debates a respeito da infância, havíamos nos esquecido de escutar as crianças por si mesmas. Gradualmente fomos cedendo efetivamente à experiência, procurando exercitar uma “escuta sensível” como abertura cognitiva às diferentes vozes inscritas naquele contexto, identificando suas singularidades e descobertas.

Tínhamos a compreensão de que vivemos permeados de congestionamento de informações, ensurdecidos no meio de um turbilhão de frases sem sentido, envolvidos pelo excesso de conceitos. Esse tempo precisava ser reconstruído através do encorajamento de uma escuta parcimoniosa, curiosa, cuidadosa, vagarosa, auto-reflexiva, imaginativa, afetiva, disciplinada, aguçada, atenta, firme e sensível. Acreditamos que pelo encorajamento dessa escuta no cotidiano da escola, as crianças e também seus professores apostem em sua capacidade de construir suas próprias paisagens como uma *resistência cognitiva* à massificação dos valores e sentidos, se utilizando de táticas e estratégias singulares e criando possibilidades que superem a condição de meros consumidores dos discursos.

### **Infância e Experiência Sensível**

Essa escuta nos permitiu entender a infância como um tempo/espço da vida cuja percepção da realidade está intimamente ligada aos sentidos, possibilitando à criança atravessar o universo da linguagem formal e dizer-se através de outras formas de expressão que não as que nós, adultos, entendemos e/ou temos expectativa de que imitem, repitam com homogeneidade.

Em geral, a infância tem sido pensada de modo que a criança tenha que

superar etapas para, finalmente, atingir níveis que a facultariam pensar como adulto. Na contramão dessa concepção, entendemos que o ato filosófico com as crianças potencializa e intensifica a mudança, o *devenir*, que é próprio da condição existencial do humano.

Promover uma experiência sensível é possibilitar essa percepção através do sensível que se insere numa relação direta, **imediate** com a corporeidade de quem está nela inserido. A questão está no fato de que, para o adulto, a percepção de um objeto se dá de dentro para fora enquanto que a percepção do sensível se dá numa relação de imediateidade do sujeito consigo mesmo, o que não tem sido muito estimulado em nossos processos educacionais. Sob essa perspectiva, queremos fazer valer a proposição de Jean-Marc Besse, de que “pensar é poder tornar-se sensível”. (BESSE, 2006, p. 105)

Em sua tese de doutorado, uma das professoras envolvidas nesse projeto pensou sobre suas experiências na relação com os jovens de sua pesquisa. Lembrou-se de Benjamin (apud Muricy 1999, p. 21), quando este, por volta dos anos 30, comentou a respeito de uma exposição de pinturas chinesas na Biblioteca Nacional de Paris. Neste artigo, o filósofo alemão chama a atenção para um caráter peculiar dessas pinturas. Eram obras de pintores-filósofos, homens letrados, reconhecidos na sociedade chinesa da época (séculos: XVI, XVII e XVIII) como pintores, calígrafos ou poetas. Para Benjamin, essas pinturas não eram meras ilustrações de uma filosofia ou representações exteriores de um pensamento que se constituiria na mente do filósofo. Ao contrário, o pintor-filósofo constituiria o seu pensamento na estrutura formal do quadro. Nessas pinturas, o pensamento se apresenta imediatamente na imagem. Esta não é um meio para ele, porque a imagem é pensamento, o pensamento é imagem. A partir dessas considerações, a referida professora concluiu que:

Nossos modelos educacionais parecem não privilegiar a educação como prática de pensamento, tal qual Benjamin nos propõe. E nisso os jovens contemporâneos podem nos ensinar, pois a forma como se relacionam com a imagem se aproxima muito mais de um conhecimento imediato que a sociedade contemporânea nos requisita. Um conhecimento que exige uma nova compreensão das imagens e dos signos que nela são expressos. Esses “jovens de agora” parecem muito mais aptos que nós, “adultos experientes”, a compreenderem essas imagens ensinando-nos não só a criar novas imagens, mas a compô-las entre si de modo a gerar novos movimentos fazendo renascer linguagens, atualizando-as com o

tempo em suas múltiplas dimensões de duração, criando novos compassos para o ritmo acelerado de um tempo *Cronos* que ao atender as demandas das batidas do capital nos cristaliza num presente infinito devorando a experiência que se dá num tempo *Kairós*, tempo em que algo especial pode nos acontecer fazendo surgir uma nova relação com o tempo, um tempo *Aion* que é prenhe de efeitos que povoam os espaços sem preenchê-los e por isso é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante; estica-se em linha reta, incomensurável, nos dois sentidos. (CANELLA, 2009, p.160)

Do mesmo modo que aqueles jovens, as crianças estariam a nos ensinar novas formas de apropriação das imagens e experiências. Assim, ao propormos uma intervenção para promover o pensamento que se dá pelas vias do sensível, percebemos que, apesar de nossos discursos, não havíamos rompido com a lógica da racionalidade escolar; esperávamos obter uma resposta do tipo “captura” do objeto a ser conhecido, como expressão da linguagem lógica e formal, facilmente identificável pelo pensamento abstrato do adulto. No entanto, para nossa surpresa, nos deparamos com uma percepção sensível na qual a relação com o mundo emerge de uma relação de si para si, como sugerem Bois e Austry (2008) quando defendem que a experiência do sensível não se limita a perceber o mundo nem tão pouco perceber seu corpo, mas *perceber-se percebendo*.

“Perceber-se percebendo” é já um sinal de que o vivido corporizado, emergindo da relação com o sensível está bem conscientizado pelo sujeito; mas é também a marca da relação singular que o sujeito estabelece com a experiência sentida. (*Ibid*)

Se lembrarmos da concepção de existência para Heidegger, conforme citado por esses autores, vamos entender que, para estarmos atentos às questões da vida, não precisamos necessariamente expressar nossas apreensões a partir de formas objetiváveis, mas podemos “compreendê-las de outra maneira que não pelo esforço intelectual, e renunciar ao absurdo de uma vida privada de sentido” (BOIS e AUSTRY, 2008), como nos têm ensinado essas crianças. Talvez possamos afirmar que, dada sua facilidade em operar o pensamento sem fragmentá-lo, elas podem nos ensinar a pensar a vida de forma mais indivisa, “tecendo junto” como afirmam as ciências da complexidade.

## Filosofia e Arte como Acontecimento

Nossos momentos com as crianças são chamados de “encontros” por uma razão especial. Ganham o sentido empregado pelo etólogo Boris Cyrulnik, para quem o encontro é anterior à linguagem, ocorrendo no nível da sensorialidade, a partir dos significados que os gestos, ações e sinais dos corpos sugerem entre si quando se relacionam e dos sentidos que daí decorrem (CYRULNIK, 1995). Nessa perspectiva, utilizamos a arte que, como dispositivo e/ou operador cognitivo, é uma forma genuína de conhecimento que dispara um processo rico de estados múltiplos e difusos de sensibilidade que evocam sentidos para e entre as crianças.

Certo dia, propusemos às crianças, em um dos encontros, que experimentassem a escuta das *paisagens sonoras*<sup>9</sup>. Para tanto, deveriam ter seus olhos vendados, a fim de experimentar com maior intensidade o sentido da audição para escutar os sons ao seu redor. Ao final da experiência, um deles nos contou que “escutou o sol”, mostrando que o sentido da escuta migra para os outros sentidos, de modo que escutar aqui ganha o mesmo significado de olhar, ver o sol, sentir o seu calor. Dito de outro modo, os sentidos todos são acionados de modo integrado pela experiência sensível e as crianças percebem essa dimensão.

Em geral, nesses encontros, alimentamos a idéia de que é preciso escutar a si e ao outro, respeitando assim a alteridade para uma convivência mais humana. As crianças, de sua parte, geralmente demonstram dificuldade para se concentrar e parar para ouvir o outro e a si. Para tanto, às vezes pedimos um instante para o silêncio e deixamos tocar uma música instrumental. Num desses encontros, quando perguntávamos qual das atividades teria chamado sua atenção, uma das crianças manifestou que gostara de ouvir o silêncio. Pois, “o silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa” (ORLANDI, 1997, p. 70).

A presença de uma força interrogante filosófica vem sendo expressa pelas crianças em suas palavras, gestos, silêncios. Pela via das faculdades sensíveis, temos provocado despertar o seu pensamento como acontecimento. Acontecimentos que se

---

<sup>9</sup> *Paisagens sonoras* é a tradução do neologismo “soundscape”, criado pelo músico Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou artificialmente produzido pela cultura

dão por afetos e sensações que rompem com a linguagem instituída, produzindo outras formas de sermos tocados pela vida. Nossas atividades incluem o uso dos sentidos, da palavra dita, cantada e escrita, das imagens e do imaginário, das *paisagens sonoras* e, entre elas, a música como possibilidades múltiplas para diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo.

A experiência filosófica é permeada de todo e qualquer deslocamento cognitivo do sujeito, no qual ele passa a ver a si e o mundo de nova forma, que é a sua forma. Como bem lembra Sílvio Gallo a partir do pensamento de Deleuze, “o conceito é um universal, na medida em que é próprio do conceito colocar o acontecimento, que é sempre singular” (GALLO, 2007, p. 22). Se, como afirmam Deleuze e Guattari, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (2004) e esses “entram livremente em relações de ressonância não discursiva” (idem), podemos afirmar que o espanto inicial dessas crianças diante dos mistérios do mundo e da vida abriga esse poder de invenção da filosofia que as palavras não abrigam.

#### **A autoformação: as crianças e os signos do mundo**

*Autoformação* é um conceito que, para nós, abriga duas definições distintas e complementares. No primeiro sentido, está vinculada à própria natureza da Filosofia que possui um sentido formador e, portanto, um caráter educativo na medida em que, paradoxalmente, produz forma, mas não se fecha em uma forma. Exatamente por não ter formas precisas, a Filosofia é eminentemente formadora. Pauta-se no princípio de uma formação, cujo conteúdo é o se-formar, o ser-formante. O valor formador da Filosofia não reside então na capacidade de produzir uma forma acabada de pensamento, mas na possibilidade de jamais acabar um pensamento. A *autoformação* é, pois, a capacidade infinita, inacabada de cada um de nós inventar suas próprias formas, sejam elas de ser, estar no mundo, relacionar-se consigo e com os outros. O segundo sentido da palavra *autoformação* resguarda outra noção relacionada a ela que se chama *auto-eco-organização*, como entende Edgar Morin.

Uma das professoras envolvidas neste projeto desenvolveu em sua pesquisa de doutorado (2005-2008) o argumento de que a *autoformação* se realiza por meio da

construção de paisagens que cada sujeito é capaz de produzir no processo de sua formação, sua vida. A utilização do termo “paisagem” se deve ao seu caráter abrangente que compreende as realidades materiais e imateriais contidas num contexto, expressando assim as marcas de nossas existências.

Antes então da instituição de qualquer experiência visual, antes de qualquer espetáculo, e dando ao espetáculo sua verdadeira dimensão, a paisagem é expressão, e, mais precisamente, expressão da existência. Ela é portadora de um sentido, porque ela é a marca espacial do encontro entre a Terra e o projeto humano. (BESSE, 2006, p. 92)

Possuímos uma capacidade de *auto-eco-organização*, pois além de sermos sistemas *auto-organizadores*, autoformadores, tratando internamente as informações de modo a regenerá-las e reorganizá-las em novos padrões cognitivos, somos, ao mesmo tempo, sistemas abertos dependentes do meio com o qual trocamos informações, reordenando-os em novas organizações, em níveis mais complexos. Somos auto-eco-organizadores. Quanto mais expostos aos “ruídos”, maiores possibilidades temos de complexificar nossos padrões. Assim, a complexidade se mede pela capacidade maior ou menor de lidar com o inusitado, o novo, o ruído, o acidente, o acontecimento.

As delimitações espaço-temporais estão e não estão consideradas nessa autoformação, pois a paisagem permite o deslocamento do sujeito para outros tempos e outros espaços. Ela também exige que o sujeito diga por si, a partir da experiência vivida, o que é o seu ser no mundo. Ninguém pode fazê-lo, senão ele. A experimentação das paisagens do mundo imaginário e não imaginário impõe o processo de construção de paisagens próprias do sujeito que lhe fazem sentido. Isso é fundamental no processo da autoformação, pois restabelece o sentimento de tornar-se parte de um todo, mas que nasce da presença subjetiva íntima no mundo “por si, em si e para si”. (MARTON, 2008, p. 35)

Desse modo, entendemos que a experiência de “Filosofia com Crianças” produz essa possibilidade de desencadear processos internos a partir dos quais as crianças, com plasticidade, sem fixidez e nem rigidez, exercitem sua liberdade de pensar, de pensar de outros modos, tocando e se deixando tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida.

Em especial, a “Filosofia com Crianças” se realiza *entre lugares* que não é possível configurar a fragmentação disciplinar, onde ainda não se instituíram as

categorias e valores das coisas da vida, pois, como afirma Maximiliano López, “ela desenvolve seu trabalho predominantemente no plano do instituinte, ou seja, em relação à criação de conceitos e à colocação de problemas”. (LÓPEZ, 2008, p. 81). É este não-lugar da “infância do pensamento” que desejamos potencializar.

#### Referências

- ALMEIDA, M. C. Um Itinerário do Pensamento de Edgar Morin. Cadernos IHU Ideias. Instituto Humanitas Unisinos. Ano 2. Número 18: 2004. (pgs. 01-20)
- BESSE, J. Ver a Terra: Seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOIS, D. e AUSTRY, D. A Emergência do Paradigma do Sensível. Bioethikos, Centro Universitário São Camilo, 2008. <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/64/146a162.pdf>. Extraído do site em 02/04/2011.
- CANELLA, D. M. S. Nos Modos de Dizer-se de Jovens: algumas estéticas existenciais do Contemporâneo. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2009.
- CYRULNIK, B. Os Alimentos do Afeto. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. O Que é a Filosofia? São Paulo: Editora 34, 2004.
- GALLO, S. D. O. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- LÓPEZ, M. V. Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças. Belo Horizonte – MG. Autêntica Editora, 2008.
- MARTON, S. L. Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal: 2008.
- MURICY, Katia, Alegorias da Dialética. Nau Editora, 2009.
- ORLANDI, E. P. As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos. 4ª edição. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

## Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos

Bruna Molisani Ferreira Alves<sup>10</sup>

### *Resumo*

O objetivo deste texto é discutir a especificidade educacional da educação infantil a partir de reflexões sobre aspectos históricos e políticas públicas voltadas para as infâncias, destacando análise de alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) direcionados à referida etapa da educação básica.

Palavras-chave: educação infantil; infâncias; políticas públicas.

### *Abstract*

The aim of this paper is to discuss the educational specificity of early childhood education from reflections on the historical aspects and public policies for childhood, mainly analysis of some documents prepared by MEC directed to that stage of education.

Keywords: Childhood education; Childhood; Public Policies

<sup>10</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, pesquisadora do Laboratório de estudos sobre linguagem, leitura, escrita e educação (LEDUC) da UFRJ e integrante do Grupo ALEPH/UFF. (PPGE/UFRJ, LEDUC/UFRJ)

## **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**

Bruna Molisani Ferreira Alves

### **Introdução**

A educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de Educação. Nesse cenário, muitos documentos já foram elaborados e pesquisas desenvolvidas buscando delimitar contornos especificamente educativos / pedagógicos para tal etapa da Educação Básica.

O objetivo deste texto é apresentar desafios e possibilidades para se pensar a especificidade educacional da educação infantil a partir de reflexões suscitadas na análise de documentos do MEC, em diálogo com a história da educação da infância no Brasil e com a produção científica da área.

### **Breve trajetória histórica da educação das crianças no Brasil**

Os desafios a ser enfrentados no campo da educação infantil são inúmeros, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nele atuam. Muitos deles são frutos da trajetória da educação infantil em nosso país, que assumiu funções e objetivos diversos ao longo da história: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009).

No final do século XIX, foram criados os primeiros “asilos”, as primeiras creches para os filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar. A origem das creches, relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de

higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

Já os “jardins de infância”<sup>11</sup>, primeiros espaços escolares destinados às crianças pequenas de famílias mais abastadas, foram marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança. Concebiam a criança como uma sementinha e as professoras como “jardineiras”, responsáveis por cuidar e regar a “plantinha” para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado.

Com a entrada das crianças das camadas populares na escola, a partir dos anos 1950, e o fracasso escolar dessas crianças, a pré-escola assumiu caráter compensatório e preparatório, a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para adaptação à rotina escolar. Nesse contexto, exigia-se dos profissionais a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). Para trabalhar com as crianças menores (0 a 3anos), assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional: bastava gostar de crianças. Como salienta Lobo (2011),

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (p.141)

Nos anos 1970 e 1980, a educação pré-escolar começou a receber uma atenção especial do poder público, período que se caracterizou por uma preocupação de caráter político-administrativo com relação à educação pré-escolar, com o objetivo de lhe dar sustento e legitimidade. A rede pública de pré-escola se expandiu, mas com caráter compensatório, sem atentar para um caráter realmente educativo e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional. “O enfoque do atendimento nesse período era assistencial e compensatório, caracterizado pelo ‘esquecimento’ dos recursos humanos e pela ausência de projetos e

---

<sup>11</sup> Idealizados por Friedrich Froebel, esses espaços começaram a ser criados, no Brasil, no final do século XIX.

propostas do governo e de criação de cursos de formação para o profissional.” (op. cit., p.142)

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 trouxe nova função para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função preparatória é afastada, a ênfase é dada na possibilidade de superação dos problemas infantis acarretados pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo; a preocupação com o profissional estava voltada para sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre a qualidade dos equipamentos, o número de crianças em sala, a proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação seriam adequados para atuar em creches e pré-escolas.

No final da década de 1980 e nos anos 1990, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB/96, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação, devendo integrar os sistemas de ensino.

Entretanto, como aponta Fullgraf (2008) em trabalho em que analisa a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre a política de educação infantil brasileira na perspectiva da agenda globalmente estruturada, a política no início do governo Lula, nos anos 2000, adotou a educação das famílias como estratégia privilegiada e o maior aporte de recursos para atendimento de crianças de 0 a 6 anos foi feito pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS). Tal constatação encontra eco em Campos (2008), quando afirma que o fato de focalizar a educação infantil não é sinônimo de priorizá-la, mostrando que “as indicações para educação infantil, essencialmente, têm se localizado no terreno das políticas compensatórias e intersetoriais, destinadas às denominadas ‘populações vulneráveis’.” (p.3) Ainda segundo essa autora, o foco no campo da EI tem sido voltado para o desenvolvimento de programas em vez de significar o desenvolvimento de políticas universais, caracterizando a educação infantil como direito das crianças e dever do Estado.

Programas possuem ações pontuais, não possuem caráter universal e por vezes são emergenciais. A ênfase em programas é corroborada pelo discurso da necessidade de se criar ações para combater a pobreza e, nesse sentido, se associa educação infantil e ações de

combate à pobreza nos chamados “grupos vulneráveis”. (p.3)

Essa lógica de ação voltada para os “grupos vulneráveis” é uma marca nas políticas sociais no Brasil, desde o final do século XIX, das quais “deriva o estranhamento da infância dos mais pobres enquanto etapa do desenvolvimento da sociabilidade humana e fase de aquisição de conhecimentos e experiências”. (NUNES, 2011, p.107).

Nos anos 1930, a criança se tornou um campo de intervenção social a partir da criação do Código de Menores, em 1927, mais conhecido como “Código Mello Matos”, que foi um “marco na segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinqüentes e abandonados” (NUNES, op.cit., p.108). Nessa política da menoridade, “o reconhecimento social da infância, que era alvo do sistema de proteção social, oscilou entre práticas que cristalizaram a ideia do abandonado como vítima da família e da sociedade e do delinqüente como ameaça a ambas.” (idem) Para os primeiros, práticas sociais de responsabilidade de ações da esfera privada de assistência envolvendo, sobretudo, instituições filantrópicas; para os outros, responsabilidade pública, com forte presença do Estado, legitimando olhares e práticas sociais que oscilaram entre a compaixão e a culpabilização.

Nas décadas seguintes, as políticas sociais voltadas para a infância seguiram duas tendências: predominância de programas voltados para a proteção materno-infantil, destinados à criança que possuía família, influenciada pela medicina higienista, em que a intervenção na infância se baseava na idéia de que práticas de controle social teriam um efeito irradiador da criança para a família; e a reclusão, o confinamento, a criminalização e a disciplinarização para os abandonados e delinqüentes.

Na conjuntura política da ditadura, a questão do menor foi tratada como questão de segurança nacional, período em que foram criadas a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas correspondentes no âmbito estadual (FEBEM)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “As criações da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em dezembro de 1964 e das Febem estaduais, assim como toda a questão do menor, podem ser entendidas no âmbito da doutrina de Segurança Nacional, cuja matriz brasileira foi a Escola Superior de Guerra e teve como matriz americana o National College War e a sua National Security Act, de 1947. A ditadura militar, iniciada em abril de

A década de 1980 significou uma reformulação na perspectiva de enfrentamento político e de intervenção na área da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), criado para substituir o Código de Menores de 1979, apresentou mudanças no tratamento da infância, que podem ser delineadas da seguinte forma (NUNES, 2011): (1) da situação irregular para a proteção integral – universalismo das políticas sociais: estão sob proteção da lei todas as crianças e adolescentes e não apenas aqueles em “situação irregular”; substituição da aplicação de “penas” por medidas de proteção, medidas socioeducativas para os que cometem atos infracionais; (2) do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento – como sujeitos de direitos, não podem tornar-se objetos de ações disciplinares ou repressivas que atentem contra sua peculiar condição de desenvolvimento e/ou que atentem contra os direitos humanos.

### **A Educação Infantil na legislação e nos documentos do MEC**

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2000), ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, tendo a escola como um dos seus *loci* privilegiados. Além disso, as autoras abordam um aspecto importante no caso brasileiro que é a vinculação das políticas públicas educacionais com as decisões tomadas em reuniões de organismos multilaterais, tais como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e outros. Segundo Marques & Pereira (2002, p.179), esses organismos fazem “um esforço para conciliar as ações do poder público com as virtudes do mercado”.

---

1964, concebeu amplas reformas que incluiu, dentre outros, a outorga de uma nova Constituição e, no campo educacional, a reforma do sistema educacional brasileiro a partir dos acordos MEC/USAID e a reforma do ensino universitário em 1968, objetivando constituir barreiras ideológicas, culturais e institucionais à expansão da ideologia marxista. Tal situação caracterizaria o trabalho executado pela Funabem/Febem como sendo escorado nos preceitos do militarismo, com ênfase na segurança, na disciplina e na obediência.” (SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. *Jus Navegandi*, Teresina, ano 8, n.61, jan. 2003. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/3626/notas-sobre-o-direito-da-crianca> Acesso em: 13 de agosto de 2011)

Estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais, e percebem-se duas perspectivas simultâneas e articuladas: a primeira, a ideia da educação continuada que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender, reafirmada pela própria LDB/96, que estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar, e a segunda, reafirmando a importância do sistema de ensino, tratando de adaptá-lo com o objetivo de reduzir os insucessos escolares, diminuindo o desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade.

Sobre esse aspecto, Linhares (2004) salienta que pareceres, resoluções, leis e até decretos presidenciais *caem sem parar* dos órgãos oficiais sobre a escola, seus professores e estudantes, refletindo-se, de formas múltiplas e assimétricas, nos diferentes setores da sociedade. Não é de menor importância, segundo a autora, a vinculação que todo esse conjunto de medidas mantém com verbas e orçamentos, funcionando como *corredores* difíceis de evitar, uma vez que levam à obtenção de recursos.

No caso da educação infantil, a partir do final da década de 1980, muitos têm sido os documentos oficiais que buscam regulamentar, propor diretrizes curriculares, definir critérios de atendimento e de formação dos profissionais para essa etapa de ensino. Entretanto, como afirmam Corsino e Nunes (2010), tais políticas, embora de cunho majoritariamente universalista, mantêm tensões entre o caráter universal e residual<sup>13</sup>, especialmente se compararmos pré-escolas e creches.

Na LDB de 1961, a educação da criança de até 6 anos aparece num pequeno capítulo no interior da educação de grau primário. Política de pouquíssima expressão, com projeto nitidamente preparatório. A Lei 5692/71 menciona rapidamente a educação pré-escolar (art. 19), revelando lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional.

---

<sup>13</sup> “A primeira orientação, conforme conceitua Esping-Andersen (1993), se caracteriza pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos. Já na segunda orientação, o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar.” (Cf. CORSINO e NUNES, 2010, p. 1)

Já a Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. A educação infantil, que antes tinha cunho assistencialista, no segmento creche, passou a figurar como um direito da criança. Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Entretanto, permaneceram algumas lacunas, como: não trata da especificidade da formação dos profissionais de EI, dificuldade de obtenção de verbas para essa etapa da educação e ausência de discussão no que tange à integração entre creches e pré-escolas.

O ECA reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país (da situação irregular para a proteção integral e do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento), conforme discutido anteriormente. Destaca a experiência escolar da criança como importante fator para o seu desenvolvimento, porém não cita o trabalho do professor.

Quando o Estatuto deixa de discutir o magistério, do ponto de vista tanto da atividade de ensino quanto da profissão de professor, ele ignora a especificidade da escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento produzido e sistematizado em toda história da humanidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens. A escola, quando desvinculada do magistério, é reduzida a uma agência socializadora, a uma instituição de controle social. (ALMEIDA<sup>14</sup>, 1996, p.34, apud LOBO, 2011)

A LDB de 1996, em um capítulo próprio, reconhece a educação infantil como uma etapa de significativa importância no desenvolvimento humano, incluindo-a na educação básica e delibera sobre a formação mínima para seus profissionais.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto

---

<sup>14</sup> ALMEIDA, José Luis. O magistério e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BICUDO, Maria Aparecida & JUNIOR, Celestino da Silva. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 27-35.

da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros.” (LOBO, op. cit., p.155)

Nesse contexto legal, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates. As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento.

Consequentemente, vive-se, atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relativas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Como afirmam Corsino e Nunes (2010, pp. 1-2), a opção brasileira por integrar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na esfera da educação “é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida”. E complementam:

O diálogo entre estas duas dimensões – política-administrativa e técnicocientífica - produziu a idéia de Educação Infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4- 6), mas sem fragmentação do processo educacional. A intenção foi de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo a todas as crianças continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação etc. Idéia que visa também o rompimento da cisão histórica entre as creches pobres dos menores pobres e as pré-escolas das crianças das classes favorecidas. Concebe-se, assim, a criação de “estabelecimentos de educação infantil” que atendam com qualidade as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias.” (pp.1-2)

Buscando dar diretrizes e estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância, o MEC elaborou, ao longo dos anos 1990 e 2000, diversos documentos. Apresentarei algumas reflexões sobre

“Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RCNEI), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, além do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e do PNE proposta da sociedade brasileira (1997), no que tange às idéias inerentes à especificidade educacional da EI.

Quanto à finalidade da educação infantil, encontramos definições que ora salientam o desenvolvimento infantil, ora a socialização da criança. Na LDB, a finalidade da Educação Infantil é definida como “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Já o PNE – Proposta da sociedade brasileira (1997), define que “a Educação Infantil tem como objetivo a socialização da criança, preservando sua individualidade” (p.54).

Trata-se, como afirmam Aquino e Vasconcellos (2001, p.179), de pontos polêmicos, expressos em duas tendências pedagógicas

a primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a ‘socialização’ e a formação de “hábitos, habilidades psicomotoras” como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando a escolarização posterior, pautando-se em idéias como a de prontidão.

Considero importante salientar que a criança se desenvolve e se socializa em diferentes espaços e que, portanto, desenvolvimento e socialização não definem o papel da educação infantil, exclusivamente. Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a EI deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento. Vale ressaltar que não se trata da defesa de escolarização da educação infantil, no sentido de supervalorizar os conteúdos escolares, a fragmentação em disciplinas e a *disciplinarização de corpos e mentes* (FOUCAULT, 1987). Tais aspectos têm sido

bastante criticados em todas as etapas da educação. Como já apontado em vários textos (legais e científicos), o trabalho com as crianças pequenas deve se dar através da brincadeira, do lúdico e da experimentação.

Passando à análise dos documentos, os RCNEI, apesar de apresentados como referenciais, expressam, na verdade, a estruturação de um currículo, tanto pela linguagem adotada como pela organização do material. A proposta apresentada traz a marca da educação formal, visando prioritariamente à aquisição de conteúdos, centrando-se na supervalorização da escrita e dos conteúdos escolares. Como salientam Aquino e Vasconcellos (2011, p. 174)

ao tentar adotar uma outra forma de organização curricular, utilizando termos como *Âmbitos de Experiência* e *Eixos*, a fim de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais. A distribuição e organização em *âmbitos de experiência* seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada.

Além disso, como complementam as autoras,

Em cada um dos *eixos* há os tópicos sobre *idéias e práticas correntes*, *objetivos*, *conteúdos* e *orientações didáticas* apresentados segundo a faixa etária – crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a trazer os drásticos inconvenientes da ‘serialização’ e da ‘segmentação’ do trabalho, o que só reafirma a idéia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização, ou preparação para esse segmento. (idem)

Já as DCNEI apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado.

Quanto aos Parâmetros Nacionais, vale destacar o esforço em apresentar “uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo” (pp.9-10) no volume 1 e discussão acerca das competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de EI no Brasil, no volume 2. A partir dessas discussões, o que se pretende com o documento é o estabelecimento de “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (p.9, vol. 1)

O documento contempla aspectos relativos à proposta pedagógica, à gestão das instituições, à formação dos profissionais, à infra-estrutura e à relação com as famílias. Quanto à proposta pedagógica, apresenta a necessidade de respeitar os mesmos princípios apontados nas DCNEI, garantindo a promoção de “práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (p. 32, vol. 2).

A especificidade educacional da educação infantil define-se nas *relações educativas*, com “ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (p.17, vol.1).

### **Palavras finais**

Alguns autores (KRAMER, 2009; CORSINO, 2009; OLIVEIRA, 2007) têm mostrado a excessiva escolarização das práticas na educação infantil. Muitos aspectos dessa escolarização são alvos de críticas, independentemente da etapa da educação em que sejam desenvolvidos. Quando se pensa nas crianças pequenas, eles assumem uma feição mais grave e alarmante. Colocar crianças sentadas por longos períodos, realizando atividades mecânicas, numa rotina engessada, entra em choque com as especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil.

Pode-se considerar, a partir das reflexões aqui apresentadas, que o caráter

especificamente educacional da EI precisa se configurar na ruptura com cunho assistencialista, compensatório e preparatório que caracteriza a trajetória de atendimento às crianças pequenas, fugindo ainda do risco de escolarizar o trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos, sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de cuidado (higiene, alimentação, atenção, etc.) e o acesso a conhecimentos culturalmente e historicamente produzidos e sistematizados. Para isso, é de fundamental importância pensar na formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

### Referências bibliográficas

AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2 vol.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01*, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

CAMPOS, Rosânia. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. *31ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em

<[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 28 de março de 2011

CORSINO, Patrícia. e NUNES, Maria Fernanda. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. *33ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 28 de março de 2011.

CORSINO, Patrícia. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FULLGRAF, Jodete. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. *31ª Reunião da ANPEd*, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 28 de março de 2011

KRAMER, Sonia. (org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009

\_\_\_\_\_. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LINHARES, Célia. *Experiências instituintes em escolas públicas II: memórias e projetos para formação de professores, projeto de pesquisa apresentado ao CNPq*, 2004.

LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

MARQUES, Carlos. & PEREIRA, Julio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abr. 2002

NUNES, Deise. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 107-132

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 33 – 48.

OLIVEIRA, Zilma. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007

ROCHA, Heloísa. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia. e MELLO, Suely. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 49 – 70, 2009

SHIROMA, E., MORAES, M. C., EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virginia Georg Schindhelm<sup>15</sup>

### Resumo

O artigo reflete sobre a sexualidade das crianças no contexto escolar. Sexualidade é uma construção social, ainda hoje, polêmica na escola pela multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos que nela estão inseridos. Se *infans* é o que não fala, é possível pensarmos na sexualidade infantil como aquela sobre a qual não se pode falar e também não se pode ver?

Palavras-chave: infância, escola, sexualidade.

### Abstract

The following article makes a reflection about the children sexuality in the school context. Sexuality is a social construction and it is a problem nowadays in schools due to the multiplicity of sights, beliefs, taboos, prohibitions and the values which are inserted on it.

If *infans* are those who don't speak, is it possible to think in the infant sexuality as one which we don't talk about and also as we don't see?

Keywords: childhood, school, sexuality

---

<sup>15</sup> Graduação em Psicologia pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (2002), Pós-graduação em Sexologia Humana, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense e docente voluntária na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer e na Creche da Universidade Federal Fluminense.

## A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virginia Georg Schindhelm

### Introdução

Pensar hoje a sexualidade infantil remete a questões que transpõem a importante contribuição de Freud para a sexualidade do século XX sobre a centralidade do sexo em aspectos do desenvolvimento humano. Após a última metade do século XIX e no início do século XX, prevalecia a idade como uma medida de desenvolvimento e um critério para classificar as pessoas e para organizar as suas vidas (ROGOFF, 2005, p. 19).

As teorias desenvolvimentistas, com base nas leis biogenéticas, asseguravam um determinismo no desenvolvimento da criança a partir de estágios espontâneos e sequenciais marcados por sobreposições de estruturas matrizes. Nos Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, escrito em 1905, Freud (1996) surpreendeu a comunidade científica com a teoria de que as experiências e condutas sexuais infantis contribuem para a vida e o comportamento da pessoa adulta. Seu trabalho explanava a divisão do período pré-puberal de desenvolvimento da personalidade em estágios dominados por tendências sexuais, essas provenientes de impulsos instintivos e não aprendidos, porém com o objetivo do prazer.

Esse estudo freudiano sobre o impacto da sexualidade infantil para a vida adulta desafiou a noção dominante da época de que a criança era uma criatura pura e inocente, razão porque foi recebido como revolucionário, chocante e mesmo ofensivo para a sociedade. Hoje, ainda convive-se com conhecimentos compartilhados socialmente sobre esse modo de olhar para a criança, fruto da herança cultural vitoriana. Por outro lado, cada vez mais percebe-se que os pequenos têm desejos, experiências e fantasias sexuais.

No imaginário popular de nossa cultura ocidental, ainda é comum o defrontamento com modos de olhar para a criança como meros destinatários passivos de ações adultas ou de intervenções institucionais por serem figuras frágeis, dependentes, necessitados de proteção e monitoramento.

A infância hoje não é mais vista e estudada por conceitos universais, mas histórica e culturalmente localizada através de crianças vistas como sujeitos que vivem em lugares e tempos específicos.

Assim como a infância nem sempre foi vista da mesma maneira, a sexualidade também é uma construção social definida por marcas culturais impressas antes mesmo da concepção de um bebê. Supondo o desejo de um casal de ter um filho, a sexualidade mostra-se presente desde a experiência sexual para fecundar o embrião, passando pelo imaginário dos pais acerca do gênero desta criança e pelas construções afetivas destinadas a este futuro bebê.

Criança e sexualidade são instituições sociais ligadas a práticas relacionais e modos de educação, que caminham e convivem juntas sob influências do meio cultural.

A criança é o sujeito das infâncias, que apresentam-se em realidades atravessadas por desiguais oportunidades de desenvolvimento, afirma Sarmiento (2009, p. 16).

Os pequenos estão presentes em todo o mundo e, por isso, sujeitos a diversos aspectos sociais, culturais e políticos que interferem na sua formação. Dessa forma, não podem ser categorizados porque não vivem infâncias iguais.

O que poderia ser considerado natural para crianças, como a sua dependência social, material e emocional dos adultos, são apenas resultados de tipos de relacionamento social, político e econômico e não aspectos fundamentais, necessários ou naturais para esses sujeitos infantis (JAMES, 2009, p. 33).

O sentimento de infância, com a consciência da especificidade pueril e como uma etapa diferente da idade adulta, nem sempre existiu. É um conceito recente na história da humanidade que foi modificado e determinado pelos interesses sócio-político-econômicos (ARIÈS, 1981, p. 99) dos movimentos culturais iluministas e religiosos protestantes nos séculos XVII e XVIII. Em seus relatos, Ariès (1981) mostra que a família nuclear e a atenção exclusiva à criança constituem um fenômeno novo e não generalizado de forma universal e que o sentimento de infância não surgiu com o significado de afeição pelas crianças.

Sulzbach (2000), quando afirma que “ser criança não significa ter infância”

apresenta, em seu documentário, exemplos de realidades contemporâneas com diferenças nos modos de viver as infâncias, porém com o mesmo sonho: o tempo livre para brincar. Tanto os garotos trabalhadores do nordeste brasileiro, com suas mãos calejadas por cortar sisal ou pedras nas pedreiras, quanto as meninas de classe social média e alta do sul do país, com suas agendas diárias preenchidas pelos horários da escola, do inglês, do balé e da natação são crianças que vivem com muitos compromissos e sonham poder desfrutar da liberdade para relaxar dos desgastes que as rotinas e as obrigações lhes impõem.

A sexualidade, quando relacionada à infância, ainda hoje, é pouco falada e explicada e, por isso, permanece como uma *terra incógnita* (CONSTANTINE, MARTINSON, 1984) para os adultos que a experienciam como uma temática assustadora e, muitas vezes, proibida. No entanto, é uma dimensão humana à serviço da vida porque traz ganhos vinculados às bases fundamentais da felicidade como o exercício do prazer e do amor.

Segundo Foucault (1977), nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que ocorreu foi uma produção massiva sobre o sexo. Uma proliferação de discursos de diferentes áreas (medicina, pedagogia, psiquiatria, etc.) incorporaram a sexualidade como objeto de análise. As relações de poder, a regulação, então, passam a se projetar sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações. Neste contexto, a sexualidade infantil é também alvo dos discursos, principalmente da pedagogia.

### **A sexualidade infantil na escola**

A escola descrita nas teses foucaultianas, no século XVIII, apresentava a ausência do discurso sobre sexo. Desde a era vitoriana, a sexualidade foi cuidadosamente confiscada e encerrada por decoros e segredos, apesar de reconhecida e legitimada socialmente “na seriedade da função de reproduzir” (FOUCAULT 1977, p. 9). Atos e palavras sobre o sexo passaram a ser regulados, expulsos, negados e reduzidos ao silêncio por gerações, que justificam essa interdição pela crença de que “as crianças [...] não têm sexo” (*ibidem*, p. 10).

A sexualidade infantil apresenta-se na escola como um grande desafio pela

transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. Expressa por crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

Vivemos numa sociedade que, frequentemente, na relação social estabelecida entre adultos e crianças, concebe a infância como “um período feliz, prazeroso e idílico da vida” (NUNES, SILVA, 2006, p. 2) e com concepções costumeiras que a representam por crianças livres de preocupações ou de responsabilidades, com falta de experiências e com necessidades de ajuda. Sob este olhar do senso comum, as crianças são vistas por aspectos de ausências, negatividades e imperfeições.

A escola para pequenos é uma instituição criada pela sociedade e nela inserida como uma maquinaria da infância que recebe influências e impactos da comunidade e se vê atravessada por correntes de pensamento, movimentos e tensões que perpassam pelas redes sociais onde se insere. Como um subgrupo social, enquadra e normaliza as crianças dentro de padrões, reproduzindo dicotomias e políticas da verdade entre certo/ errado, normal/anormal, verdadeiro/falso, natural/antinatural.

Neste cenário escolar perdura, comumente, a incompreensão, a improvisação, o repetir de preconceitos e quase sempre o descaso no tocante às experiências sexuais das crianças e aos estudos sobre a sexualidade infantil.

As crianças são pessoas em relação com as outras e, por isso, sujeitas a influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de suas identidades e comportamentos. Na expressão de suas sexualidades, tendem a ser alvo de vigilância e ficam enquadrados como figuras desviantes do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos não condizentes com aqueles instituídos e normatizados pelo ambiente escolar.

Resgatando a etimologia de *infans* (do latim e com o significado *que não fala*) seria possível compreendermos a sexualidade infantil como aquela que não fala e sobre a qual não se pode falar?

Entendendo a sexualidade como construção social, histórica e política,

relacionada ao poder e à regulação, com formas e variações impossíveis de serem explanadas sem examinar e explicar seu contexto formativo (FOUCAULT, 1977), promovemos um trabalho investigativo que focaliza o educador e sua experiência, acerca da sexualidade infantil, com a criança e seu corpo em desenvolvimento, num programa pedagógico, onde a temática sexualidade não foi prescrita e nem pensada, mas se faz presente no cotidiano pelas experiências que os pequenos vivem e manifestam na escola.

Apesar de ser um dispositivo fundamental aos processos de subjetivação, principalmente quando se tem clareza da relevância desta dimensão do humano na construção histórica do sujeito e na formação da parte mais profunda de si, comumente, a sexualidade da criança recebe pouca importância do educador. Isto acontece quando desconhece que a sexualidade envolve as histórias de vida e seus segredos, as emoções e sentimentos, expressos e experimentados por pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis e relacionamentos.

Ainda hoje, a escola adequa-se ao formato de *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1977), uma ciência que emergiu pela necessidade de um investimento disciplinar não apenas sobre o corpo individual, mas também sobre o corpo social. Para isso, criaram-se discursos para iluminar o sexo do ser humano e produzir verdades sobre ele, tentando explicá-lo, ordenando seus procedimentos em forma de poder-saber, numa preocupação com a espécie, com a formação para a vida em coletividade e com o projeto civilizatório.

O poder, na concepção foucaultiana, não deve ser tomado apenas como um fenômeno de dominação de um indivíduo sobre os outros, mas como algo que funciona em cadeia, em malhas onde os indivíduos circulam e estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 1979, p. 183). Todavia, o poder tem grande eficácia social por ser produtivo, positivo, na medida em que gera saber, subjetividades e, dentre outros, verdades.

Buscamos conhecer os saberes e fazeres dos educadores sobre a sexualidade infantil, que são ensinados para as crianças, por meio de instâncias e práticas oriundas das pedagogias escolares.

A prática docente na educação infantil lida, no dia-a-dia, com experiências problemáticas que levam os educadores a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores relativos ao sexual, quando deparam-se com situações oriundas das crianças regidas por uma “vontade de saber” (FOUCAULT, 2005, p. 14).

As crianças trazem para a escola situações inusitadas nos mais diversos campos de conhecimento, incluindo aquelas relativas à sexualidade promovendo, nos educadores, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências.

Percebemos educadores vulneráveis, sem orientação e preparo para enfrentar os choques e os desafios relativos à sexualidade das crianças que aparecem no cotidiano da escola. Como auxiliá-los? Necessitam de informações, conhecimentos, explicações? Evidenciamos, muitas vezes, docentes que carregam marcas de angústias e constrangimentos sobre o tema sexualidade e sentem-se impedidos de transgredir deliberadamente uma consciência que desafia a ordem estabelecida na escola que, muitas vezes, reprime as energias inúteis dos hábitos solitários (FOUCAULT, 1977), a intensidade dos prazeres e as condutas irregulares das crianças.

O processo de escolarização dos corpos, esclarece Louro (2001, p. 17), educa a sexualidade das crianças por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso menos eficientes e duradouras. Os educadores, na interação com as crianças, aparecem como coadjuvantes responsáveis não só pelo processo de ensinar como os saberes são representados, mas também pela construção individual e social da identidade dos alunos.

Investigações científicas, como a de Reis (2002), tem evidenciado nas falas de educadores, construções que carregam em si marcas de sofrimentos e silenciamentos sobre um sexual marcado pelo puritanismo moderno imposto por um controle onde, supostamente, “não há nada para dizer, nada para ver, nem para saber” (FOUCAULT, 1977, p. 10).

A escola, por sua vez, é um verdadeiro palco onde as crianças e a equipe pedagógica exibem peculiares formas de vivenciar suas sexualidades porque cada um

vive as experiências e os eventos cotidianos e coetâneos de uma forma própria e bastante singular.

Diferente do que muito ainda hoje considera-se como normal e natural, a sexualidade não é dada pela natureza e, assim como o saber, também é construída social e culturalmente.

A sexualidade tem um caráter dinâmico e mutável não apenas pelas particularidades de cada cultura, mas também pelo modo singular com que cada pessoa assimila a tradição social por meio dos seus rituais, suas linguagens, suas fantasias, suas representações, seus símbolos e suas convenções (LOURO, 2001).

A sexualidade e seu desenvolvimento são fortemente marcados pela cultura e pela história de cada sociedade, que impõe regras de relevada influência no comportamento dos indivíduos. Esta marca cultural faz-se presente no desenvolvimento da sexualidade infantil pela maneira, por exemplo, como os adultos reagem ao prazer manifesto pela criança nos primeiros movimentos exploratórios que fazem em seu corpo.

Na escola é bastante comum as crianças receberem pressões para se comportarem de acordo com os estereótipos sexuais considerados como próprios para meninos e meninas.

Presenciamos concepções atribuídas às meninas traduzidas por posturas de ser boa aluna, educada, obediente, sentimental, frágil, aplicada e facilmente conduzida por regras e normas. Dos meninos são esperadas qualidades como ser ativo, viril, corajoso, líder, prático e ousado. Assim, a escola colabora no desenvolvimento de tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas.

Segundo Felipe e Guizzo (2004. p. 31) ainda são poucos os estudos que tentam dar conta da construção das identidades sexuais na infância.

A escola, em geral, estabelece e reafirma apenas as formas de masculinidade e feminilidade já consagradas como “a” referência e as professoras, vigilantes a este modelo, muitas vezes, deixam de proporcionar atividades que estimulem a integração e cooperação das crianças dos dois sexos e acabam por reforçar a separação, na medida em que propõem atividades diferenciadas para meninos e meninas, além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas nas disputas

entre os dois grupos (*ibidem*, p. 34).

Quando os comportamentos desviam-se destas expectativas consideradas como normais e convencionais são desaprovados e vistos como transgressores do padrão estabelecido pela escola. Estas crianças, enquadradas como portadoras de distúrbios, costumam ser tratadas como problemas que precisam ser resolvidos.

Significados atribuídos ao normal e natural tendem a expressar a ideia de uma sexualidade inerente à natureza do ser humano. A sexualidade, no entanto, é construída por significações compartilhadas na história cotidiana das interações com o outro, pelas quais a criança aprende como agir de acordo com os valores e as normas culturais de seu ambiente.

O corpo da criança é a matriz da sua sexualidade, na medida em que, por seu intermédio, sente o mundo desde o nascimento. Pela proximidade física e mental dos pais ou de quem desempenha esse papel, o bebê percebe a sensação de segurança e também de amor.

Este corpo infantil, na inter-relação de laços estreitos e afetuosos de intimidades, passa a ser um palco de manifestações de sensual intimidade decorrentes de abraços, carinhos e afagos trocados pelos pequenos com seus pares, familiares e também com os educadores.

Desde o nascimento, o corpo do bebê possui inúmeros pontos anatômicos, geradores e produtores de sensações e de excitação sexual. Os pequenos sentem prazeres e desprazeres corporais e os expressam por emoções oriundas dos afetos e das carícias provocados pelo outro, evidenciando uma sexualidade infante sentida, vivida e simbolizada de maneira singular.

Estes bebês desenvolvem-se interagindo com suas culturas num processo de construir e viver seus corpos segundo rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções, transformando o corpo biológico num corpo histórico e com sentido social (LOURO, 2001).

Ao entrar para a escola, as diferenças dessas singulares construções são evidenciadas pelas formas como cada criança expressa seus desejos e prazeres. Muitas vezes, essas particularidades não são respeitadas na educação infantil e as experiências vividas em seus interiores, com colegas e educadores, deixam marcas

permanentes. “Essas marcas que nos fazem lembrar dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”, assegura a autora (*ibidem*, p. 19).

As escolas costumam adotar o corpo como ponto de partida para educar as crianças e, como consequência, produzir uma sexualidade “normal” - masculina ou feminina - por meio de práticas pedagógicas disciplinadoras sutis, discretas, contínuas e, quase sempre, eficientes e duradouras, afirma Louro (2001, p. 17), porém nem sempre explícitas ou intencionais. Quais seriam os critérios e as referências que utiliza o educador para discernir e decidir o quanto cada criança aproxima-se ou afasta-se da “norma” desejada pela escola?

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, dentre elas as sexuais. Já na primeira infância, as crianças começam a formar as suas idéias sobre sexualidade, a partir do que observam e vivenciam na interação familiar, com seus pares e também com os educadores.

Como o tema sexualidade ainda é pouco discutido na área da educação infantil, ainda prevalecem articulações conceituais do senso comum, que causam embaralhamentos, misturas e confusões. Essas noções naturalizam-se, de tal modo, que se tornam quase imperceptíveis, porém produzem consequências políticas demasiadamente importantes para serem ignoradas, postula Louro (2008a).

Ao receberem uma formação que trata o corpo como algo vergonhoso ou até mesmo pecaminoso, as crianças passam a ser não apenas portadoras, mas também propagadoras de um conjunto de princípios e opiniões calcados num pudor excessivo e inibidor de qualquer forma de expressão da sexualidade.

As normas, que não esclarecem, mas que impõem-se por silêncios ou por pronunciamentos punitivos, são apreendidas pelas crianças como controladoras e disciplinadoras das expressões e comportamentos relativos ao sexual.

Nos relatos de ex-alunas de uma escola religiosa para meninas, nas décadas de trinta a cinquenta do século XX, numa cidade fluminense, ficaram evidenciadas dificuldades de muitas delas com o próprio corpo por causa das rígidas normas no ato de despir, de banhar-se e de vestir.

Algumas declararam ser “certinhas” até hoje devido à formação recebida; outras, como um desabafo, disseram ter feito análise durante anos “para se livrar de certos monstros”,

provavelmente instalados naquela época e, particularmente, no que se referia à própria sexualidade. Falar de sexo ou sobre qualquer tema que pudesse ser relacionado a ele, era tabu (ALAMINO, 2010, p. 156)

Poderiam estas meninas, submetidas e sujeitadas a um rigoroso sistema disciplinador, educar no futuro, seus filhos ou seus alunos de uma forma mais livre, mais aberta e mais comunicativa?

A escola, ainda hoje, é um ambiente transmissor de padrões de sociabilidade, regras de comportamento, valores, parâmetros morais e éticos. Neste processo de socialização, as crianças são influenciadas por pedagogias culturais, que colaboram nos processos construtivos de suas sexualidades.

Sabemos que não é simples lidar com o assunto sexualidade e, menos ainda, com a sexualidade das crianças pequenas, considerando que os cursos de formação docente, na maioria das vezes, não preparam os educadores para lidar com as questões relativas a esta temática.

Acreditamos, no entanto, que diálogos entre especialistas na área sexologia e os educadores, sobre a sexualidade infantil, seriam promissores para uma gradativa desconstrução de padrões tradicionais e preconceituosos relativos a esta temática. Seria ilusão, num ambiente escolar infantil, tentar superar as barreiras conservadoras acerca da sexualidade e propor espaços formativos para os educadores voltados para o respeito à diversidade e para o apoio aos direitos humanos?

### **Articulações (in)conclusivas**

A sexualidade da criança, no seu contexto infantil, revela-se na experiência de prazeres com registros profundos de sensações que a memória do corpo não esquece, afirma Caridade (1997, p. 121). Essas memórias alicerçam impressões de algo bom ou não, que farão eco na maneira como as crianças viverão suas sexualidades ao longo da vida. As sensações que as crianças adquirem do mundo nunca estão descoladas das dimensões culturais onde estão inseridas.

As instituições sociais, tais como a escola, por exemplo, ainda precisam desconstruir idéias e percepções culturais universais sobre o que é a sexualidade da criança e sobre quais são suas necessidades e seus desejos. As crianças pensam, falam,

sentem, desejam, argumentam, reivindicam e, por isso, essas desconhecidas precisam ganhar voz e vez, provoca Colinvaux (2009, p. 44). Quantas vezes a criança é aquela *de quem* falamos e não *com quem* falamos, mesmo quando está ao nosso lado (*ibidem*, p. 59)?

Percebemos, nos espaços infantis, crianças que brincam, participam de atividades, mas que, tantas vezes, tornam-se (in)visíveis aos olhos dos adultos nas suas descobertas e brincadeiras sexuais infantis. Seriam as crenças, os tabus e os interditos alguns dos mecanismos responsáveis por construir nos adultos essas formas de invisibilizar as experiências infantis?

A sexualidade é uma dimensão humana que acompanha as pessoas ao longo de toda a vida, num conjunto de tudo que ouvimos, vemos, sentimos e recebemos da família, escola, comunidade e cultura onde estamos inseridos.

O educador tem um papel importante no processo formativo das crianças, porém mesmo com a própria expressão da sexualidade traduzida por valores, crenças, opiniões e sentimentos, nunca estará absolutamente isento deles ao defrontar-se com as experiências, as perguntas e as curiosidades. A sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos e não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”, conclui Louro (2008b, p. 81).

## Referências

ALAMINO, Márcia de Carvalho Jimenez. *Memórias de alunas do Coégio Sion: do vermelho ao violeta um arco-íris de cores*. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). *Histórias de Pesquisa na Educação. Pesquisas na História da Educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

CARIDADE, Amparo. *Sexualidade: corpo e metáfora*. São Paulo: Iglu, 1997.

COLINVAUX, Dominique. *Crianças na escola: histórias de adultos*. In: LOPES, Jader Janer Moreira. MELLO, Marisol Barenco de (orgs.). *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 43-62

CONSTANTINE, Larry L. MARTINSON, Floyd M. *Sexualidade infantil: novos conceitos, novas perspectivas*. São Paulo, Roca, 1984.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. *Entre batons, esmaltes e fantasias*. In: MEYER, Dagmar

Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977. (Biblioteca de Estudos Humanos. Saber e Sociedade, nº 2).

\_\_\_\_\_. Não ao sexo rei. In: *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 229-242.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JAMES, Allison. Conceitos de infância, criança e agência. A construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. In: RIZZINI, Irene; SILVA, Sueli Bulhões da (orgs). *O social em questão*. Ano XX, nº 21. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social, 2009. p. 31-45

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34

\_\_\_\_\_. *Gênero e Sexualidade*. As múltiplas “verdades” da contemporaneidade. *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. *(Re)invenção da escola pública: a sexualidade e a formação da jovem professora*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. In: RIZZINI, Irene; SILVA, Sueli Bulhões da (orgs). *O social em questão*. Ano XX, nº 21. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social, 2009. p. 15-30

SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância*. Documentário. Brasil: 2000. Duração: 26 minutos

## Contos e encantos na literatura de Malba Tahan no Ensino Fundamental

Alícia Santana de Castro (UFRRJ)<sup>16</sup>

Gisele Maria Costa Souza (UFRRJ)<sup>17</sup>

### Resumo

Neste trabalho investigou-se a percepção das professoras em relação aos atributos referentes às personagens e aos costumes da cultura árabe encontrados em contos de Malba Tahan, utilizando-se da literatura como recurso no Ensino Fundamental, juntamente com a técnica de contação de histórias. Concluiu-se que a contação de história pode ser um importante instrumento na prática docente.

Palavras-chave: Infância – Literatura – Percepção

### Abstract

In this paper it was investigated the teachers perception in relation to the attributes regarding the characters and the customs of Arab culture found in Malba Tahan tales, using the literature as a resource in elementary school, herewith the storytelling technique. It was concluded that the storytelling can be an important tool in teaching.

Keywords: Childhood – Literature – Perception.

<sup>16</sup> Aluna do Curso de Economia Doméstica e bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (E-mails: aliciaecodom@gmail.com, Sant\_ufrrj@yahoo.com.br).

<sup>17</sup> Professora doutora do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (E-mail: souzagisele@hotmail.com).

## Contos e encantos na literatura de Malba Tahan no Ensino Fundamental

Alícia Santana de Castro (UFRRJ)

Gisele Maria Costa Souza (UFRRJ)

A escola é um ambiente de produção do conhecimento e socialização. Nela, surgem fatores capazes de provocar mudanças na sociedade e destruir conceitos pré-estabelecidos e modelos a serem seguidos, através da construção ideológica e das relações entre os sujeitos. Experiências vivenciadas no espaço escolar servirão como referência futura diante de uma situação, influenciando o sujeito em suas escolhas (JESUS, 2007).

Sendo assim, considera-se importante a compreensão e utilização da narrativa como instrumento educativo nas pesquisas que objetivam o desenvolvimento profissional de professores/as. Oliveira e Passos (2008) enfatizam o tipo de leitura inteligente e criativa dos livros paradidáticos de escritores como Monteiro Lobato e Malba Tahan. Dalcin (2002) reafirma esse pensamento:

As narrativas ficcionais mais conhecidas como “histórias” exercem forte influência tanto na formação cognitiva como na afetiva e social da criança. Sejam na forma de antigas lendas, contos de fadas, histórias infantis ou parábolas bíblicas, independentemente do gênero, as narrativas de ficção valorizam e ampliam nossa capacidade imaginativa, desenvolvem várias habilidades e estruturas do pensamento, além de auxiliarem na construção de significados (DALCIN, 2002, p. 60).

Consequentemente, a literatura instiga o imaginário infantil, dá respostas, cria novas ideias, desenvolve o intelecto, revela um mundo cheio de obstáculos, medos e soluções. No ato de ouvir histórias, a criança pode desenvolver seu potencial crítico, ao sentir, pensar, questionar, duvidar e estimular seu pensamento (SILVEIRA, 2008).

Os contos de Malba Tahan, conhecidos pela riqueza de detalhes do mundo oriental, foram escritos por um escritor brasileiro chamado Júlio César de Melo e

Souza, nascido em Queluz, cidade do Estado de São Paulo. Esse escritor estudou a cultura e a língua árabe, História e Geografia do Oriente durante sete anos, e, em 1925, criou o personagem Malba Tahan, com o qual ficou conhecido (VILLAMEA, 1995). Os contos de Malba Tahan são recheados de traços da cultura oriental, questões éticas e religiosas, assim como sentimentos associados à justiça, bondade, amizade e seus opostos.

A literatura de Malba Tahan é criativa, envolvente e pode auxiliar no resgate de temas, como virtude e valores, sem ser moralista. Suas obras exaltam o belo, o bom, o verdadeiro e possuem elementos apropriados para refletir sobre ética, religião e literatura. Seus textos são didáticos, por apresentar informações sobre os costumes, o dialeto, os lugares bem detalhados e a conduta dos povos sobre os quais escreve (CALDAS, 2007). Os costumes e tradições dos personagens observados nos contos de Malba Tahan podem contribuir para a formação e o desenvolvimento de projetos com a literatura e a contação de história, na reflexão sobre hábitos e costumes encontrados na leitura dos livros utilizados e na formação e valorização profissional.

A contação de história pode ser uma ferramenta útil para o corpo docente pensar as práticas pedagógicas e a constituição curricular. Neste sentido, é relevante oportunizar o contato com técnicas que colaborem com este processo. A contação de histórias é um recurso antigo que a humanidade sempre utilizou para se comunicar, transmitir seus valores, hábitos e tradições. É na linguagem oral ou escrita que se revelam aspectos de uma sociedade, percepções de valores e elementos que caracterizam um grupo social. Nesse contexto, a história permite que uma geração conheça o passado, sua origem, os costumes e preserve a memória (CARVALHO; MENDONÇA, 2006).

A literatura, seja sob a forma de narrativas orais, leitura ou escrita, pode ser utilizada na elaboração de trabalhos e desenvolvimento das habilidades intelectuais. Segundo Oliveira e Passos (2008, p. 321) “a literatura, por excelência, é um espaço de síntese da experiência humana, das emoções, e, por isso, seu uso tem sido destacado, em diversos estudos, como privilegiado para o trabalho interdisciplinar”.

De acordo com Malba Tahan (1966), a história tem o poder de exercitar a memória, a observação, a inteligência, a lógica, além de estimular a imaginação e intensificar emoções nas relações sociais da pessoa. Ainda, tem a capacidade de ampliar o vocabulário, favorecer o ensino da língua e organizar a sequência lógica dos fatos, contribuindo, por exemplo, para o aprendizado da matemática.

A história também carrega elementos para superar dificuldades, de forma que leva as pessoas a um mundo de fantasia onde as aventuras vividas pelos personagens permitem o processamento dos significados contidos na história, criando e recriando possibilidades sobre como agir diante de um problema, encontrando alternativas criativas (TAHAN, 1966).

a história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam ao patrimônio moral de nossa vida. Ao depararmos com situações idênticas, somos levados a agir de acordo com a experiência que, conscientemente, já vivemos na história (TAHAN, 1966. p.22).

As narrativas provocam a imaginação, fonte de criatividade, incentivam o aprendizado e favorecem a aquisição de conhecimentos, senso crítico e construção da personalidade da criança, por meio do “faz-de-conta”, que proporciona a exploração da diversidade cultural e incentiva as relações de afetividade e envolvimento social. Da mesma forma, uma história cativa e enriquece a atividade escolar, contudo alguns cuidados devem ser observados: a linguagem deve ser acessível, o enredo deve ser previsível para a criança e propiciar a exploração do tema para facilitar a compreensão do texto (SOUSA, 2011).

A criança gosta de ouvir a mesma história várias vezes, isso é importante para que ela encontre, a cada repetição, novos elementos, novas possibilidades, faça e refaça suas escolhas. Sousa (2011) cita os estudos de Jean Piaget (1896-1980) em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança. Quando a criança experimenta novas experiências, agrega esse novo conhecimento às suas estruturas cognitivas já existentes, e, a partir daí, assimila uma nova informação, com isso, constrói seu aprendizado. A repetição é significativa, pois permite à criança reformular a história e promover uma conexão entre fantasia e realidade (SOUSA, 2011).

## A contação de história e a pesquisa

Nesta pesquisa foram organizados oito encontros com um grupo de vinte professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Seropédica, Rio de Janeiro. Durante os encontros, com duração de duas horas, realizaram-se oficinas de contação de histórias, com dinâmicas para o desenvolvimento da técnica. A partir do conto, cada participante preencheu um formulário para registrar suas percepções sobre as personagens da história.

Nessas oficinas, trabalhou-se com a construção de histórias coletivas, exercícios de voz e expressões gestuais, leitura compartilhada, observação e percepção, além de informações teóricas sobre a origem da tradição oral, ou seja, a contação de histórias, na busca de resultados para favorecer e rever conceitos, assim como contribuir para a formação dessas profissionais.

Os dados coletados foram trabalhados com o auxílio de revisão bibliográfica, teoria das representações sociais e a utilização do software EVOC - Análise das Evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais conhecida como associação livre ou teste por associação de palavras.

A evocação livre das palavras tem demonstrado ser muito útil nos estudos de estereótipos, percepções e atitudes, elementos que fazem parte das representações sociais, tornando possível a verificação da frequência e a ordem média das palavras evocadas. A pessoa fala e escreve o que surge em sua mente imediatamente após ser estimulada por uma palavra conhecida como termo indutor. O software EVOC organiza essas palavras em ordem de frequência e média de evocação (SALES *et al.*, 2007).

Este método possibilita investigar estereótipos compartilhados socialmente e capta a percepção da realidade por meio de elementos simbólicos que conduzem à “representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com certa estabilidade” (BARDIN, 2006. p. 47).

Os resultados da pesquisa revelaram que valores, costumes e atributos encontrados nos contos podem servir como material para reflexão, elaboração e revisão de conceitos. Os três contos que se seguem foram os selecionados e narram

histórias de amor, casamento, sonhos e decepções. Valorizam ainda a honestidade e afetividade nas relações sociais e matrimoniais.

#### A noiva de Romaiana

Encontram-se, neste conto, elementos que valorizam o caráter humano. Romaiana é o protagonista da história, e não consegue decidir-se entre três belas jovens para casar-se. Com a ajuda de um velho sacerdote, utiliza-se de uma estratégia para conhecer os valores e a personalidade de cada uma de suas pretendentes. No conto, o autor classifica a primeira jovem de desonesta, seguida da segunda como egoísta, e, por fim, a terceira jovem, com a qual Romaiana é aconselhado a casar-se imediatamente, pois esta é habilidosa, honesta, boa e econômica.

As características atribuídas pelo autor às personagens femininas, no conto, revelam as expectativas em relação ao comportamento da mulher muçulmana. Carregam significados adquiridos dentro de um contexto social e perpetuados em outras gerações.

De acordo com a tradição oriental, espera-se uma mulher de comportamento submisso, generoso, com hábitos recatados, dedicada e trabalhadora; quanto mais trabalhadora for, melhor será julgada. As meninas, desde criança, são preparadas para o trabalho e, quanto mais demonstrarem dedicação aos serviços domésticos, melhores oportunidades encontrarão de se casarem (SADIQI, 2008).

As evocações para o conto A Noiva de Romaiana revelaram variações de percepção, quando a escolha de uma companhia envolve a sabedoria.

#### O marido alugado

Neste conto, Malba Tahan revela traços da cultura islâmica, ao abordar o tema do casamento e do repúdio. Segundo as leis muçulmanas, o casamento não é um sacramento e sim um contrato que permite ao homem, em primeiro lugar, divorciar-se da mulher, caso ela se mostre “indócil ou desobediente”. De acordo com as leis islâmicas, uma mulher divorciada só pode casar-se novamente após sua separação legal, enquanto o homem não precisa esperar a legalização, visto que a prática da poligamia é aceita normalmente (BALBAKI, 2006).

De acordo com El Hajjami (2008), a palavra “repúdio” é uma tradução equivocada do termo árabe “talâq”, que pode ser interpretado como “liberação”. O termo repúdio remete à humilhação, desprezo ou rejeição, na cultura ocidental, enquanto o significado da palavra em árabe refere-se à dissolução conjugal.

O tema do preconceito também é abordado neste conto. O personagem principal considera indecente a atividade de um jovem que aceita alugar-se como marido e demonstra indignação pela atividade; entretanto, acaba exercendo tal ofício, quando se vê enganado por uma bela jovem e cai em uma armadilha. Malba Tahan, provavelmente, tentou chamar a atenção para as aparências e para os sentimentos de desigualdade e intolerância. Neste conto, a percepção das professoras ficou dividida em relação à mulher que engana por uma boa causa, como um ato de amor, e a mulher falsa e mentirosa.

Na sociedade ocidental, há diversas práticas de discriminação, como racismo, sexismo, homofobia. É um conceito que diferencia pessoas ou grupos opostos dentro de uma sociedade. Trata-se de um sentimento de convicção naquilo em que se acredita ou escolhe, relaciona-se com crenças e preconceitos que, às vezes, tornam a verdade obscura e impedem a aceitação de opiniões e argumentos diferentes. “... é um conceito dinâmico, uma linha móvel, que depende de tempo e lugar, pois as mesmas situações, em diferentes períodos históricos ou em culturas diferentes, são consideradas aceitáveis ou não” (RODRIGUES, 2007. p. 56).

#### O mercador de sonhos

O tema do amor romântico sempre encanta o público, em qualquer época, seja nos contos de fadas, nas novelas ou nos livros de romance. Neste conto, Malba Tahan narra a história de um jovem soldado que se apaixona perdidamente pela filha de um oficial. Além da diferença de posição social, existia entre o casal, a diferença de crença: ele era muçulmano, regido pelas leis do Islã, enquanto ela era uma francesa cristã.

Segundo Neves (2007), as concepções acerca do amor são importantes para a formação das sociedades e das formas de expressão das diversas culturas, porque exprimem o que é aceito e desejável nas relações pessoais. O amor é

associado, normalmente, ao universo feminino como um sentimento desenvolvido mais frequentemente pelas mulheres, sendo manifestado através de fatores emocionais intensos como, por exemplo, paixão, cuidado, sedução, carinho.

Entretanto, não é um sentimento exclusivo das mulheres. Malba Tahan revela, em seu conto “O Mercador de sonhos”, o amor de um soldado da guarda Real pela filha de um nobre, sem condição de realizar-se. Ao ouvirem essa história, as professoras reconhecem esse amor por parte do homem, mesmo como uma fantasia e algo difícil nos dias atuais; para as entrevistadas, é algo desejável e gostariam de encontrar. Essa percepção das professoras, possivelmente, revela um ideal de homem apaixonado, sensível e desejado como companheiro e o quanto a relação amorosa entre pares se faz importante na vida das pessoas.

### Conclusão

As histórias de Malba Tahan abordam valores sociais, elementos de religiosidade e uma descrição tão detalhada de cenários que tornam possível ao/a leitor/a mergulhar no mundo oriental como se fosse parte dele.

Os estímulos provocados pelas histórias incentivam as pessoas a apresentarem reações que manifestem seus interesses, curiosidade, sonhos e receios.

Os contos de Malba Tahan promovem um diálogo entre visões culturais diferentes, assim como provocam questões que envolvem princípios, afetividades e escolhas. O encantamento provocado pelas histórias remete a quem as escuta, a uma imaginação fértil, perspicaz, e levanta questionamentos sobre aspectos não percebidos no dia a dia. É um convite à reflexão e a viajar pelo inconsciente, em busca de respostas para algumas inquietações.

A contação de história é um modo rico de preservação da memória e da cultura de um povo, portanto, pode ser uma forma de intervir no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, principalmente no que se refere à Educação. Esse mundo que faz sonhar exercita a mente, fomenta a criatividade, inventa possibilidades e torna a atividade de aprender mais prazerosa.

Neste sentido, acredita-se na força da literatura como meio de informação universal. A contação de história pode ser um instrumento útil na prática docente e na

qualificação de profissionais envolvidos com o desenvolvimento humano e na elaboração de projetos que deem suporte à construção do saber, e, ainda, para aqueles/as que pretendem compreender um pouco mais dos modos evidentes em sociedade das pessoas desde tempos muito antigos.

#### Referências

BALBAKI, Ezzeddine. O Islã e o choque de civilizações. **Revista Arrissala**. 2006. Disponível em: <http://www.arrissala.com.br/isla.pdf>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70. 2006.

CALDAS, Carlos. Ética, religião e literatura: abordagem na perspectiva do tema da virtude. In: III Congresso Internacional de Ética e Cidadania, 2007, São Paulo. **Anais do III Congresso Internacional de Ética e Cidadania - Religião e Cultura**. São Paulo: Grapho Editora, 2007. Vol.1. p. 1-9.

CARVALHO, Maria; MENDONÇA, Rosa. (Org.) Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

[http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro\\_salto\\_praticas\\_de\\_leitura\\_e\\_escrita.pdf](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf)

DALCIN, Andreia. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. 2002. 162f. Dissertação de Mestrado em Educação: Educação Matemática - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/zetetike/include/getdoc.php?id=121&article=25&mode=pdf>

HAJJAMI, Aicha. A condição das mulheres no Islã: a questão da igualdade. **Cadernos Pagu** 30. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n30/a09n30.pdf>.

JESUS, Railda. Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola. **Revista FACED**, 12, n. 11 (2007). Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2751>.

NEVES, Ana Sofia. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do "amor confluyente" ou o retorno ao mito do "amor romântico". **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 15, n. 3, Dez, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2007000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2007000300006&lng=en&nrm=iso)

OLIVEIRA, Rosa; PASSOS, Cármen. Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v.14, n. 2, p. 315-330. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n2/a10v14n2.pdf>

RODRIGUES, Maria. Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação. **Psicologia e Sociedade** n. 19 3. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a09v19n3.pdf>

SADIQI, Fátima. Estereótipos e mulheres na cultura marroquina. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 30. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n30/a03n30.pdf>

SALES, Zenilda; DAMASCENO, Marta; PAIVA, Miriam. Organização estrutural das representações sociais do cuidado. **Rev. Saúde.com**. v.3 n. 1. Jan/jun 2007. P. 28/36. Disponível em: <http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n1a04.pdf>

SILVEIRA, Bianca. Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico! **Prolíngua** João Pessoa, vol. 1 n. 2, p. 34-39, 2008. Disponível em: <http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2009/07/bianca-farias-da-silveira.pdf>

SOUSA, Linete. Contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **BrasilEscola**. 2011. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-contacao-historias-como-estrategia-pedagogica.htm>

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 5 ed., Rio de Janeiro: Conquista. 1966.

VILLAMEA, Luiza. Malba Tahan – o genial ator da sala de aula. In: **Revista Nova Escola**, ano X, nº 87, set. 1995. p. 9.

## Entre Beto Rockefeller e Walter Benjamin: ideias sobre o mundo simbólico da criança

Claudia Santos de Medeiros<sup>18</sup>

### RESUMO:

Dialogando com os conceitos de Walter Benjamin sobre infância, experiência e brincar, este texto descreve e discute como as crianças se sentem e têm formas peculiares para participar do mundo adulto, por meio de um mundo simbólico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância – Mundo simbólico – Experiência coletiva – Brincar – Signos

### ABSTRACT

Dialoging with Walter Benjamin's concepts of childhood and experience, this text describes and discusses how children feel and have peculiar ways to participate in the adult's world, through a symbolic one.

**KEYWORDS:** Childhood – Symbolic world – Collective experience – Playing – Signs

---

<sup>18</sup> Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio (2009), Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio (1996), Pedagoga pela Faculdade Instituto Isabel – CCHS (1993); desde 1997 atua como Assessora Técnica do Serviço Social do Comércio – SESC, Departamento Nacional, na área de Educação Infantil.  
**TELEFONES:** (21) 25762793 / 96353604 / 21365215      **EMAIL:** claudia\_guegue@hotmail.com

## Entre Beto Rockfeller e Walter Benjamin: ideias sobre o mundo simbólico da criança

Claudia Santos de Medeiros

### **Abrindo caminho pelo passado, com Beto Rockfeller<sup>19</sup>**

Quando eu era pequena brincava de ser a namorada do “Beto Rockfeller”, personagem principal de uma novela na TV em preto e branco nos idos dos anos 60’. O ator era o Luis Gustavo. Incrível é que eu não me recordo de quase nada da novela, além do personagem principal, seu carro e aquele clima de novidade no ar. As poucas imagens que me vêm são meio amareladas, como um filme antigo. Será que eu assisti? Será que não, mas tinha conhecimento de sua existência? Bem, o mais importante é que eu era a namorada do “Beto Rockfeller” e éramos apaixonados.

Lembro-me de nossas conversas, da calça branca justa e imaginária que eu vestia para encontrá-lo, da echarpe de minha mãe no meu pescoço, da confiança ao chamá-lo simplesmente de “Beto”, como permite a intimidade entre os namorados. O namoro era supersecreto; eu não tinha coragem de dividir tão especial experiência com os demais moradores da casa.

Encontrávamo-nos por todo o apartamento, sempre tão sem espaço para nós dois. Eu falava baixinho, com medo de ser descoberta vivendo um romance. Às vezes, acho até que só falava com o “Beto” em pensamento, para que não rissem da boba que eu era, ou melhor, me sentia ser. Pelo corredor do apartamento, cheio de portas, caminhava em sua companhia, pensando as palavras que entoavam nossa paixão. Entrava no escritório de meu pai, parede azul claro, sofá de cor azulão com botões brancos, o esconderijo perfeito!

---

<sup>19</sup> Personagem de novela brasileira de mesmo nome, de Cassiano Gabus Mendes, escrita por Bráulio Pedroso; produzida pela extinta TV Tupi e exibida de 4.nov.1968 a 30.nov.1969.

A força de minhas lembranças é tamanha; consigo escutar, ainda hoje, minha própria voz falando com ele, o “Beto”. Será que era assim mesmo que eu falava ou me escuto assim hoje? Ser adulto é ser como alguém capaz de pensar a vida como se estivesse fora dela, mas não dá para ser assim. Eu fui e sou ainda esta criança apaixonada pelo “Beto Rockefeller”, tal como muitas mulheres naquela época. Não é à toa que um dia assisti pela televisão cenas da novela e pensei, me divertindo, constatando a cafonice de “Beto”. Mas a cafonice, hoje, quem vê são os meus olhos de adulto. Mesmo assim, pude perceber como é ainda poderosa esta imagem, provocando em mim alguns sentimentos, tantos anos depois.

Walter Benjamin, ao falar das imagens do passado, que nos atravessam velozes, *“como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”*<sup>20</sup>, revela-nos que o passado não é para ser revivido exatamente como ocorreu, mas, sim, pela maneira como ele nos chega hoje, quando podemos ter consciência dele para, então, ressignificá-lo. Vários são os relâmpagos que caem sobre minha cabeça e, a cada clarão, consigo enxergar muito além da criança que eu fui. Este rastro de luz tão longo faz surgir, diante de mim, a criança hoje e seus muitos “Betos Rockefeller”.

Qual seria, então, o problema de uma menina ser apaixonada pelo personagem da novela da TV? Por que não deixá-la ser, viver o que quisesse? No geral, os adultos, ou melhor, todos aqueles que não se consideram mais pessoas de pequena idade, ao olharem para a criança brincando e falando “sozinha”, tendem a menosprezar suas atitudes, colocando-a no lugar daquilo que é puro e sem intenções, tomada como aquela que um dia “virá a ser”, “livre” então deste seu mundo, para eles, fora da realidade, que a faz prisioneira. Percebem-na como um ser inexperiente, bobinho e inocente, fazendo coisas banais, naturais, “coisas de criança”.

Mas, revisitando minha infância, não percebo vestígios de nada que seja do tipo natural, normal, banal, “coisa de criança”, como se diz. Ao contrário, TV, novela,

---

<sup>20</sup> Benjamin, 1994, p. 224.

galã, namoro, calça branca e segredos, são coisas do homem, da cultura. Assim, escapando de uma ideia de fatalidade histórica, como se nada pudesse fazer, sem esperar pelo futuro salvador, sendo sujeito no e do presente, lá vai a criança cheia de segredos e esforços gigantescos, tornar-se parte do mundo, surpreendendo-nos, na iminência do aparecimento de uma nova imagem sua diante do espelho.

A criança sobre a qual falarei é aquela que está na história, move-se com esforço por entre os “desfiladeiros” do mundo adulto. Para Benjamin, ela pode representar um alguém que, agindo e pensando de forma peculiar, seria uma outra possibilidade de compreensão da modernidade. Apesar deste ponto, tão crucial em seus trabalhos nos quais a infância convida a colocarmo-nos num outro lugar, este texto tentará trazer para a discussão um olhar sobre a prática simbólica infantil como uma das principais maneiras pelas quais a criança se aproxima do mundo adulto, da realidade, em meio a outro plano, o simbólico.

### **Em cena, experiência e jogo simbólico**

“os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos,  
que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas.  
A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor,  
mas também moinho de vento e trem.”  
(Walter Benjamin)

A partir da modernidade, o conceito de infância surge não muito diferente de como o concebemos hoje, ou seja, basicamente a criança como um ser diferente do adulto<sup>21</sup>. Na perspectiva do mundo capitalista, as atividades não produtivas da criança, o brincar, por exemplo, já corroborava o sentido de sua dependência e perda da condição de autonomia. As experiências infantis, aos olhos do adulto ainda hoje, são vistas como pouco importantes, como se estivesse alheios àquelas, a criança tomada como um “outro”. Não participar das histórias da criança seria o mesmo que, primeiramente, nelas não se reconhecer, como se as experiências vividas em sua própria infância tivessem sido apagadas.

---

<sup>21</sup> Não pretendo aqui discorrer sobre as diferentes concepções de infância construídas ao longo da história. Somente quero demarcar que, antes da era moderna, as crianças faziam parte do mundo adulto “naturalmente” – meninos em rodas de jogos e meninas em trabalhos domésticos, por exemplo.

Benjamin trata destas experiências trazendo-as para uma outra dimensão, a da história, indo muito além de uma perspectiva meramente psicológica, do ser em seu mundinho particular<sup>22</sup>. A criança, ao entrar em contato com o mundo, seja naquele ou neste momento, está sempre se fazendo parte da história, navegando no barco de sua vida cada hora numa direção, de acordo com os objetos e situações ao seu redor, com o leme nas mãos. Dessa maneira, pode descobrir e viver experiências muito diferentes das que os adultos experimentam.

Sobre o conceito de “experiência”, este autor apresenta-o como uma “máscara” do adulto, *“inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou tudo (...). Talvez ele tenha razão. O que podemos contestar-lhes? (...). Mas vamos tentar agora tirar essa máscara. O que experimentou esse adulto? O que pretende provar-nos?”*<sup>23</sup>. Assim, segue a experiência na tentativa de colocar sua máscara também sobre a face da criança, como se todos, sem exceção, não tivéssemos saída para um outro tipo de experiência que não o da produção em série, da venda enlouquecida, da rara criação, da crítica esquecida, da tristeza e da desesperança.

Contra este determinismo, do qual nem a criança parece poder escapar, Benjamin nos coloca à frente o desafio de se repensar a experiência como algo que não pode nos privar da vontade da busca pela verdade, lembrando que a vida ao ser vivida, pode redimir os oprimidos de ontem, abrindo novos caminhos para os que aqui estão hoje. Eis uma porta para a emancipação.

O conceito de experiência como máscara, me leva para uma ideia de criança capaz de viver uma vida inteira a cada segundo, seja num jogo de bola, na perseguição de uma formiga, na conversa com um amigo, no aconchego do colo, catando lixo. Ela, geralmente, tenta dar um jeito de fazer daquilo uma atividade onde encontre um sentido, um significado, alguma sombra em que possa se sentar e aliviar-se do calor. Eu diria que isso pode ser chamado de prazer de conhecer, coisa que nós adultos, com o tempo, vamos nos esquecendo de como fazê-lo. É nessa

---

<sup>22</sup> Kramer, 2006, p. 51.

<sup>23</sup> Benjamin, 1984, p. 23.

busca de significados como, por exemplo, para uma novela e seus reflexos no cotidiano de uma família e/ou de uma comunidade, que a criança torna-se a namorada do personagem principal, levando-o consigo para dentro de seu mundo simbólico. *“Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito”*<sup>24</sup>.

Mas que mundo simbólico é esse, no qual a criança se esconde e se mantém segura, revivendo suas experiências pessoais, ou de outras pessoas, ou de tudo mais que cruza seu caminho? Apesar de ser um lugar só dela, construído por ela, não foi sozinha que o fez.

Ao penetrar nos espaços de sua casa, nas histórias, nos filmes, nas florestas, nos desertos ou nas novelas, por onde quer que vá, consegue se transformar, ora em parte, ora em todo, nas formas e cores daquilo que a circunda, “camaleoa”, invisível aos olhos adultos. Todas estas imagens, na verdade signos que vão compondo seu mundo simbólico, nascem e migram do mundo real. Logo, aquele mundo é também o real, pois é nele que a criança pode ser tudo aquilo que precisa compreender e, quando o faz, incorpora-o para imediatamente modificá-lo, sempre que for preciso. Entretanto, cabe destacar o cuidado em não idealizá-la, como se fosse capaz de construir algo novo diante dos dilemas e situações com as quais se depara. A criança procura compreender o mundo, mas isso não significa que consiga “escapar” dos entraves, violências etc.

Esta busca incessante pelo significado requer, da criança, a percepção de semelhanças entre as coisas, o que para Benjamin, não é algo que seja finito, pois nada permanece no tempo da mesma forma que um dia o foi. A criança, contudo, é capaz de recriar tais experiências, como se fosse a “primeira”<sup>25</sup> a desenvolvê-las. Sua capacidade é a de reconhecer, produzir e reproduzir comportamentos, objetos em meio a semelhanças. *“(...) não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’”*<sup>26</sup>. E, se há ali um sujeito capaz de ir muito além da mera imitação, isso representa

---

<sup>24</sup> Benjamin, 1984, p. 24.

<sup>25</sup> Também em Vygotsky a criança aparece como uma “inauguradora” de signos, já que com eles opera como se fosse a “primeira” vez que existissem.

<sup>26</sup> Benjamin, 1994, p.253..

possibilidades de desvio, logo, esta percepção de semelhanças pode ser consciente. Mas há outras semelhanças que também podem invadir as crianças sem que reconheçam de imediato, e, estas sim, ocupando a maior parte de seu ser. Como cada coisa tem sua própria linguagem, e essa linguagem carrega sempre consigo o poder de uma ou mais imagens que, por sua vez, ganham vida dentro de nós. Os sujeitos estão imersos numa experiência coletiva, mesmo que não se percebam assim.

A criança, com a diferença de que sempre segue (embora nem sempre consiga) pelo caminho do ser e saber tudo sem perder nada, sai em busca da construção de significados, vivendo em meio ao seu próprio mundo simbólico. Firma seus espaços no mundo exterior, do qual também faz parte. Pode ser que nunca tenha visto um tubarão de verdade nem numa fotografia, mas já construiu uma imagem diante da fala de alguém que já o tenha visto (de verdade ou de mentira, que seja), e sai nadando como um, exagerando em cada braçada, abrindo a boca o mais que pode, mordendo a tudo e a todos, sendo tubarão para sempre naquele agora. Essa pode ser uma das respostas para a questão colocada por Benjamin, sobre qual seria a utilidade para a criança do adestramento da atitude mimética: compreender – utilizando-se de e construindo outras semelhanças – as coisas do mundo, tornando-se parte deste mesmo mundo, pois, *“trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos”*<sup>27</sup>.

Penso na relação que a criança estabelece entre ela e a “coisa”. Nada é mais importante naquele momento. Não perde um detalhe, transforma-a em outra “coisa”, suga todo o conteúdo do copo até fazer barulho com o canudo. Um pedacinho de pau vira bisturi e depois varinha de condão; uma imagem de TV vira “Beto Rockefeller, meu namorado”. Não é à toa que brincam sem parar, com qualquer grampinho, até mesmo com aquele brinquedo que basta ligar para que ele brinque sozinho e a gente só possa ficar olhando para não quebrar. Fascinada pelo “lixo da história”, reconstrói as ruínas de sua sociedade, na medida em que se faz parte destas, revelando-nos uma realidade sempre provisória. *“Nesses restos que*

---

<sup>27</sup> Benjamin, 1994, p. 253.

*sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas*<sup>28</sup>.

O refúgio da criança não está num quarto, está no mundo simbólico no qual, a salvo sente-se, enfim, segura para poder criar suas próprias regras e controlar as ações dos adultos e de seus objetos do desejo. Pensa e age criando e recriando seus próprios personagens, trazidos do real onde se insere para viver e experimentar tudo aquilo que, embora no plano da fantasia, revele a própria realidade. Nenhum de nós está protegido de suas flechadas certeiras, de seus olhares irônicos, de seus ataques, de seus golpes de sedução. A criança, ao fazer suas próprias leituras, não sai nunca de “mãos vazias” de seu mundo simbólico. Seus questionamentos e ações, ao mesmo tempo em que a conecta com aquelas semelhanças sutis e imperceptíveis à consciência, também podem libertá-la para viver um outro presente que não mais é reta final de um passado, nem mesmo o ponto certo de partida para o futuro. A criança, ao contrário de nós adultos, que brincamos para nos afastar da realidade, ao brincar, se aproxima cada vez mais desta.

### **Por detrás da porta: signos e a experiência da infância**

*“(...) o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo.”  
(Walter Benjamin)*

Benjamin, ao nos apresentar sua ideia de infância, mostra que é preciso reconhecê-la como um momento em que o indivíduo, social e cultural, luta pelos espaços que fazem parte da sua história e de seu grupo social. Para ele, a criança está cada vez mais longe da idealização e mais próxima do homem real, como registra em seus “Extratos”<sup>29</sup>, misturando-a aos heróis de seus livros, apresentando-

---

<sup>28</sup> Benjamin, 1984, p.77.

<sup>29</sup> Benjamin, 1984, p. 77-81.

a como alma penada que entra na classe para não mais ser vista, comparando-a aos braços dos amantes na hora em que encontra seu doce favorito, deixando-a voar em seu cavalo, permitindo-lhe colecionar as pedras do caminho, ao viajar pelos selos como Vasco da Gama. Em todas estas performances, ela nos deixa a oportunidade de redenção do mal-estar da cultura adulta<sup>30</sup>. Numa outra forma de ver a criança, sem infantilizá-la, embora reconhecendo suas especificidades, este autor nos permite enxergar o seu poder de subverter a ordem das coisas, criando imagens, vivendo com elas, descobrindo semelhanças a sua vontade e necessidade de romper com as tradições e demais convenções. O autor afirma que nós, seres humanos, o Homem, é quem somos capazes de produzir semelhanças, reelaborar comportamentos, ações, significados.

Pensar que existe um mundo simbólico, no qual a criança penetra e cerra a pesada porta de madeira maciça atrás de si, impedindo-nos o acesso, já é uma maneira de compreendê-la indivíduo em emancipação, sujeito de sua própria história. Contudo, conforme já citado neste trabalho, esta porta não foi talhada por apenas um único marceneiro, mas muitos. *“O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras”*<sup>31</sup>. Se observarmos as formas e as figuras que compõem sua face externa, encontraremos algumas pistas para saber o que se passa em seu lado de dentro.

Inspirada em Kramer<sup>32</sup> dialogo a seguir com alguns fragmentos daquele texto de Benjamin, procurando identificar as formas que surgem na frente da porta da infância:

*Criança que lê. (...) A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que sopra da leitura (Benjamin, 1984, p. 78).*

<sup>30</sup> Bolle, In Benjamin, 1984, p. 16.

<sup>31</sup> Benjamin, 1994, p.250.

<sup>32</sup> Kramer, 1996.

Entrando na neve, junto com os personagens da história, vai se tornando o outro em seu próprio eu, refazendo sua própria história, incorporando tantas formas de sentir e viver.

*Criança que anda de carrossel.* (...) A princípio ela tem medo de abandonar a mãe. (...) Mas depois ela se dá conta de como ela própria é fiel. Ela reina como fiel soberano sobre um mundo que lhe pertence. (...) Seu animal lhe é dócil: (...). A música toca mais devagar, o espaço começa a vacilar (...). O carrossel vira um terreno inseguro. E surge a mãe, estaca solidamente cravada no chão sobre a qual a criança que aterriza lança as amarras de seus olhares (Benjamin, 1984, p. 79).

Em seu cavalo a criança se lança no mundo da fantasia, deixando-se levar, simplesmente, pelo prazer de ir. Pelo mundo simbólico também vive a infância, soltando-se do mundo adulto.

*Criança desordeira.* Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção. (...); acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. (...) Há muito tempo que a criança ajuda no guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai – no próprio terreno, contudo, continua sendo o hóspede mais seguro e irascível (Idem, p. 79 e 80).

Pelos objetos que coleciona, pela maneira como os investiga e cataloga, a criança está no papel de criadora de cultura. Sua paixão pela vida que quer viver a coloca na pele do pesquisador, do alquimista e do bruxo, abrindo caminho para entender os mistérios do mundo.

*Criança escondida.* Já conhece todos os esconderijos da casa e retorna para eles como a um lugar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita, ela prende a respiração. Aqui a criança está refugiada no mundo material. (...) Atrás do cortinado, a criança transforma-se, ela mesma e, algo branco e que sopra como o vento, converte-se em fantasma. (...) E por detrás de uma porta ela própria é porta, carrega-a consigo como uma pesada máscara e enfeitiçará, como um sacerdote mágico, todas as pessoas que entrarem desprevenidas. (...) A casa é o arsenal das máscaras. (...) (Benjamin, 1984, p. 80).

Tentando dominar os espaços físicos, a criança coloca-se no lugar de seus objetos, procurando apreender cada uma de suas características. Para tanto, precisa dar vida à dureza da madeira e à maciez da cortina, deixando seu corpo sê-lo.

*Filatelia.* (...) Quando ela vê o cisne nos selos australianos, então só pode ser o

*cisne negro, que existe somente na Austrália e desliza aqui sobre as águas de um lago como sobre o oceano sereno. Selos são os cartões de visita que as grandes nações deixam no quarto de crianças. Como Gulliver, a criança percorre países e povos de seus selos. (...) Ela participa de seus negócios, presencia suas purpúreas assembleias populares, observa a partida de seus pequenos navios e comemora jubileus com suas cabeças coroadas que reinam atrás de sebes (Idem, p.80 e 90).*

Reconhecendo e se entregando à força que um selo tem de chegar aos lugares mais longínquos, a criança simbolicamente viaja com ele. Indo com os seres e demais pessoas que se revelam por suas imagens, torna-se parte do mundo, na espreita do que dele se pode revelar.

Partindo das observações de Benjamin sobre objetos que podem compor esse universo, na porta de meu mundo simbólico, por exemplo, tem esculpida a imagem cafona (hoje) de “Beto Rockefeller”, que me chegou pelo objeto da TV. Mas, poderia também ter sido por meio de outros, como brinquedos, livros de histórias, selos, móveis, cortinas, insetos, flores, pedras, carrossel, cactos, moedas antigas. Este autor nos permite perceber a criança sempre no papel de sujeito, agindo e vivenciando experiências das mais variadas, repetindo-as incessantemente, sublimando o próprio estado físico dos objetos, incorporando cada um ao seu patrimônio pessoal.

Em todos esses textos, o objeto que se talha na porta, é tal como o novelo de linha vermelha de Teseu, ao lançar-se no labirinto do Minotauro: é por ele que se pode arriscar a entrar e sair, sempre que se quiser. Assim, ao tornar-se colecionadora, cientista, filatelista, caçadora, fantasma ou amazona, cada objeto que encontra constitui-se senha para a entrada no mundo simbólico, mimetizando-se, pois como nos livros, *“não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança, que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico”*<sup>33</sup>.

Em seu cavalo no carrossel, deixa-se levar depois do primeiro medo de lançar-se, sem mais o receio de, a cada volta, não retornar ao colo de sua mãe quando a

---

<sup>33</sup> Benjamin, 1984, p. 55.

música cessar e o piso deixar de girar. Enquanto nós adultos nos perdemos nas experiências do passado, como se elas só pudessem ser revividas exatamente da forma como aconteceram, a criança sobe novamente no carrossel, abrindo suas asas, tal como o anjo da história de Benjamin, mas não se deixando levar totalmente pelos ventos que sopram, conseguindo deter-se para recolher os fragmentos da história que passam por debaixo de seus pés, construindo com eles algo novo. E, assim, vai esculpindo mais e mais figuras na porta de seu mundo simbólico, por meio do qual, vive o presente para entender, fazer e tomar parte deste mesmo presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, Sonia. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

**ESTA RUA É NOSSA<sup>34</sup>**José Carlos Garcia<sup>35</sup>

RESUMO: A partir da análise do filme *Os meninos da rua Paulo*, de Zoltán Fábri, baseado na obra homônima de Férenc Molnár, o autor procura articular alguns temas ligados à infância, à liberdade e ao caráter disciplinar das sociedades contemporâneas.

RESUMÉE: À partir de l'analyse du film *Les garçons de la rue Paul*, de Zoltán Fábri, qui s'est basé sur l'oeuvre homonyme de Férenc Molnár, l'auteur s'occupe d'articuler quelques thèmes liés à l'enfance, à la liberté et au caractère disciplinaire des sociétés contemporaines.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, infância, liberdade.

MOTS-CLÉS: Cinéma, enfance, liberté.

<sup>34</sup> Esse texto foi publicado originalmente na Revista de Cultura da AJUFE., Brasília, p. 32 - 35, 01 jun. 2009.

<sup>35</sup> Doutorando em Direito Constitucional (PUC- RIO) e Juiz Federal no Rio de Janeiro.

## ESTA RUA É NOSSA

José Carlos Garcia

Ó *grund*... Ó vós, belos e sadios estudantes da planície, aos quais basta dar um passo para vos encontrardes na estepe imensa, sob a admirável redoma azul que se chama firmamento, vós cujos olhos estão acostumados às grandes distâncias, aos longes, vós que não viveis apertados entre edifícios altos, nem podeis imaginar o que é para os guris de Budapeste um terreno baldio, um *grund*. É a sua planície, a sua estepe, o seu reino; é o infinito, é a liberdade. Um pedacinho de terra, limitado a um dos lados por uma cerca meio desmoronada, ao passo que pelos demais lados altos muros de edifícios o rodeiam. Atualmente o *grund* da Rua Paulo também já se encontra ocupado por um triste edifício, de quatro andares, cheio de moradores, nenhum dos quais sabe, talvez, que aquele pedacinho de terra significou a mocidade para alguns pobres estudantes de Budapeste.<sup>36</sup>

*Os meninos da Rua Paulo* (*A Pál-utcai fiúk*, no original húngaro), de Ferenc Molnár (1878-1952), é seguramente um dos grandes clássicos mundiais da literatura infanto-juvenil. Segundo Paulo Rónai, responsável pela sua tradução para o português, ele é mesmo um dos raros clássicos que, contrariando o caminho feito por muitas obras literárias escritas para adultos e depois popularizadas em versões para crianças e adolescentes (como *Gulliver*, *Robinson Crusoe* ou *Don Quixote*), foi escrita originalmente para jovens, mas depois veio a conquistar o público de todas as idades em todo o mundo<sup>37</sup>.

Publicado na Hungria pela primeira vez em 1907, sua primeira edição brasileira surgiu em 1952. Desde então sucederam-se as edições em várias casas, primeiramente na Saraiva, depois na Ediouro, e mais recentemente na Cosac & Naify. Trata-se de uma daquelas obras com admiradores em todos os continentes, em geral pessoas que, como eu próprio, leem-na e releem-na dezenas de vezes ao longo de sua vida, no texto belo e fluido e tão carinhosamente traduzido por Rónai – perdi a conta das inúmeras releituras desde minha primeira vez, aos nove ou dez anos de idade, em pequena edição da Ediouro emprestada à biblioteca da escola.

Na Budapeste de 1889, dois grupos de meninos lutam pelo *grund*, um terreno baldio espremido entre os prédios da capital húngara em crescimento, local para suas

<sup>36</sup> MOLNÁR, Ferenc. **Os meninos da Rua Paulo**. Tradução de Paulo Rónai, revista por Aurélio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.], p. 27

<sup>37</sup> *Op. cit.*, prefácio de Paulo Rónai, p. 7.

fantasias, jogos e brincadeiras, e onde travam com todo ardor sua guerra pela pátria infantil. Na maravilhosa, comovente e simples narrativa, aquelas crianças, juntamente com o leitor, vivem uma infância quiçá hoje superada pelo progresso e pela vertigem do cotidiano urbano, confrontando os desafios, as amizades, as traições, as perdas da vida, “da qual todos somos os soldados e os servidores, ora tristes, ora alegres”<sup>38</sup>.

A obra foi vertida pelo menos duas vezes para a televisão: uma na Itália, em 2003 (*I ragazzi della via Paal*), com excessiva, injustificável e ineficaz liberdade em relação ao texto original, e que chegou a ser exibida no Brasil pelo canal pago Eurochannel; e outra para a tevê húngara, em 2005, com o mesmo título do livro.

Para o cinema, foram quatro diferentes versões. A primeira foi húngara, de 1929 (*A Pál-utcai fiúk*, de Béla Balogh); foi seguida de outra, americana, de 1934 (*No greater glory*, de Frank Borzage); em 1935 foi realizada uma italiana, *I ragazzi della via Paal*, co-dirigida por Alberto Mondadori e Mario Monicelli; e finalmente a mais conhecida e que aqui será comentada, de 1969, uma produção húngaro-americana dirigida por Zoltán Fábri, e que foi indicada ao Oscar de melhor filme estrangeiro daquele ano, perdendo para o russo Guerra e Paz (*Voyna i Mir*, de 1967, dirigido por Sergei Bondarchuk)<sup>39</sup>.

A versão de Fábri, lançada à época nos cinemas do Brasil com o título *Esta rua é nossa*, tem poucas variações em relação ao texto original. As principais delas, o fato de passar-se no início do século XX, e não em fins do XIX, e algumas pequenas alterações possivelmente para que o roteiro, assinado pelo próprio Fábri e por Endre Bohem, ficasse mais enxuto. Quanto a deficiências, chama a atenção certa falta de resolução final na tensão entre Boka e Geréb, após o fim da guerra com os camisas-vermelhas.

Já na abertura fica caracterizado o perfil da época e da infância na Budapeste da virada do século passado. O ritmo meio febril da música de Emil Petrovics, combinado com a aceleração das imagens em preto e branco à moda dos antigos cinematógrafos (com menos de vinte e quatro quadros por segundo) e sua mescla com fotografias

---

<sup>38</sup> *Op. cit.*, p. 186.

<sup>39</sup> Os outros indicados ao Oscar de melhor filme estrangeiro de 1969 foram o francês *Beijos roubados* (*Baisers volés*, de François Truffaut); o tcheco *O baile dos bombeiros* (*Horí, má panenka*, de Milos Forman); e o italiano *A moça com a pistola* (*La ragazza con la pistola*, de Mario Monicelli).

reais da época, indicam muito adequadamente a velocidade crescente da urbanização e do progresso na viragem daquele século, bem como a realidade disciplinadora da escola de então, ambas circunstâncias que tornavam o *grund*, espaço evasivo para a liberdade de imaginação e a brincadeira, uma necessidade tão vital aos meninos da Rua Paulo.

A condição disciplinar da escola na época não era uma circunstância peculiar à Hungria, mas a inúmeras esferas da sociedade ocidental. Segundo vários autores, a infância como a conhecemos inexistiu na Europa Ocidental até aproximadamente o século XVI, em função de inúmeras condições históricas<sup>40</sup>. Como salienta Dominick (2003), com referência na obra de Philippe Ariès; *História social da criança e da família*,

O sentimento da infância não trazia em si o significado de afetividade ou uma interpretação das particularidades e diferenças inerentes a esta faixa etária como hoje a vivemos. Na verdade, o que era determinado como infância relacionava-se mais com a possibilidade de sobrevivência do que com as características próprias, pois a mortalidade infantil era muito alta. Somente após uma determinada fase da vida do sujeito é que se identificava mais objetivamente aquele ser como participante do mundo, como 'alguém com quem se poderia contar'. Essa passagem se dava mais ou menos quando a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama e, a partir daí, ela ingressava na sociedade dos adultos e já não se distinguia destes<sup>41</sup>

Somente a partir de então se iniciam as produções sociais de imaginário sobre a infância, em longo e multifacetado processo que redundava no quadro social hoje vivenciado no Ocidente de etapa específica da vida, merecedora de proteção especial e tratamento diferenciado. De certo modo, portanto, ao contrário do senso comum que imagina a infância como um dado biológico que sempre existiu em todas as culturas e sociedades, se pode dizer, com vários pensadores, que a infância foi *inventada*, no sentido que lhe atribui Ariès; muitos historiadores recentes analisam

---

<sup>40</sup> A respeito da elevada taxa de mortalidade infantil da época, Jacques Gélis, em nota a seu próprio texto, diz que "era para garantir a continuidade do prenome, um bem simbólico ao qual a família atribuía grande valor, que na Inglaterra às vezes se dava aos três primeiros filhos varões do casal o mesmo prenome: se o mais velho morresse, seu homônimo de algum modo o substituiria, cf. Lawrence Stone, *The family, sex and marriage in England 1500-1800*, Londres, 1973, p. 409" (GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. In: **História da vida privada, v. 3 – Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, nota 1, p. 329)

<sup>41</sup> DOMINICK, Rejany dos Santos. **Imagens - memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes**. Campinas, SP: [s.n.], 2003. Tese de Doutorado.

que está em curso o fim da infância, e há mesmo autores que sustentam, mais radicalmente, que ela jamais existiu da forma como o discurso que lhe corresponde pretendia<sup>42</sup>.

Por outro lado, o período compreendido entre fins do século XIX e princípio do XX é ao mesmo tempo apogeu e princípio do ocaso tanto do positivismo nas ciências quanto da lógica disciplinar, disciplinando os corpos e docilizando as mentes, espalhando-se pelas principais estruturas de aglomeração de indivíduos – a prisão, o hospital, a escola<sup>43</sup>. Portanto, não é nada casual a evidente dicotomia entre o rigor do espaço escolar, representado pelo Professor Rácz, e a sensação de liberdade das crianças no *grund*, como demonstra nitidamente a passagem escolhida como epígrafe para este texto. Mais do que um lugar para jogar péla, está em disputa na história (livro e filme) o território de liberdade não afetado diretamente pela autoridade disciplinar adulta, ou, em outras palavras, o próprio local onde a infância rebela-se contra as amarras do poder disciplinar adulto e corre solta em suas estepes, seu reino, sua planície.

Não por acaso, e nem tão paradoxalmente assim, ambos os grupos (os da rua Paulo como os camisas-vermelhas, do Jardim Botânico) vivenciam esta experiência de liberdade como reprodução do mundo disciplinar adulto, em estruturas de natureza militar e profundamente hierarquizada. Uma das funções primordiais da brincadeira na infância é permitir que as crianças vivenciem seus conflitos de forma lúdica e, por meio dela, compreendam a sociedade em que vivem. Elas reproduzem e recriam, no jogo, as estruturas e relações de poder existentes, de modo a compreendê-las, questioná-las e integrarem-se socialmente em seu contexto, como já afirmaram pensadores como Piaget ou Vigotsky. Em uma sociedade altamente hierarquizada e disciplinar, o jogo simbólico não poderia refletir senão esta estrutura. No *grund*, entretanto, as regras são estabelecidas de forma autônoma pelas crianças que são suas destinatárias, e não heterônoma, e sua afirmação permanente como sujeitos se faz de modo independente dos adultos, sejam a família, sejam os professores.

---

<sup>42</sup> CORAZZA, Sandra Mara. *O que faremos com o que fizemos da infância?* In: LINHARES, Célia Frazão e GARCIA, Regina Leite. **Simpósio Internacional Crítica da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: UFF, 2001, pp. 59-60.

<sup>43</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Belo livro e belo filme, são inesgotáveis os aspectos a serem vistos e revistos em ambos. Mas há um, em particular, que me parece merecer especial atenção: o tratamento dado à perda e à morte. Com rara e triste beleza, este tema geralmente difícil no trato com as crianças do mundo contemporâneo, cada vez mais vinculado a um hedonismo sem contrapartidas, é trabalhado com imensa dignidade e emoção, onde a agonia do jovem protagonista é lapidada de forma profundamente comovente: mais no livro do que no filme, é impossível conter as lágrimas ante a sucessão de devaneios e delírios da criança numa época anterior à penicilina. Tão incomum me parece esta abordagem em obras infanto-juvenis, a não imbecilizar as crianças, que rapidamente me vem à lembrança o muito mais recente *Ponte para Terabítia*, adaptação dirigida por Gabor Csupo em 2007 para o livro homônimo de Katherine Paterson, de 1977 (escrito para consolar seu filho mais jovem pela perda de uma grande amiga)<sup>44</sup>, outra indicação sem dúvida inafastável para se ver e ler com os pequenos e provocar boas conversas sobre momentos desagradáveis, mas invencíveis, da vida de todos<sup>45</sup>.

*Os meninos da Rua Paulo* é mais um daqueles filmes que durante muito tempo foram tornados raros pelo desprezo da indústria de audiovisual, que esbraveja hipocritamente contra a pirataria, mas é incapaz de reeditar filmes essenciais e disponibilizá-los a preços honestos e razoáveis, forçando o público (por certo restrito) deste tipo de produção a realizar verdadeiras jornadas de provação para garimpá-los, encontrá-los e finalmente assistir-lhes. Há alguns anos, a Amazon.com vendia o título em VHS, com som original em húngaro e legendas em inglês, mas o material encontra-se atualmente esgotado, e a distribuidora responsável, especializada em filmes húngaros nos EUA (European Video Distributors, sediada na Califórnia), aparentemente encerrou seu funcionamento. Não houve lançamento do filme em DVD nem nos EUA, nem na Europa Ocidental. Ele é facilmente encontrável na Hungria, em DVD, mas apenas com som original em húngaro, e sem legendas sequer naquele

---

<sup>44</sup> Além do filme, disponível em DVD, igualmente o livro foi editado no Brasil pela Salamandra, com tradução de Ana Maria Machado.

<sup>45</sup> Também em *Ponte para Terabítia*, tanto no filme quanto no livro, a estruturação do jogo simbólico na infância, entre os protagonistas Jess e Leslie, é evidente, como forma de ambos lidarem com suas frustrações, medos e desafios – por exemplo, a problemática relação de Jess com o pai, ou descobrir como compreender e enfrentar a “gigante” Janice Avery.

idioma, versão que consegui com um amigo daquele país, o juiz e professor universitário József Liechtenstein, a quem mais uma vez agradeço pelo fim desta minha busca que durou vários anos, fazendo-o, agora, de público. É possível, entretanto, encontrar o filme na internet, via *torrent* – inclusive com legendas em inglês e português. Recentemente, ele foi lançado em DVD no Brasil pela Cult, com legendas em português, suprimindo essa profunda lacuna, sendo hoje mais facilmente encontrável.

**FICHA TÉCNICA:**

**Título:** Os meninos da Rua Paulo, ou Esta rua é nossa (A Pál-utcai fiúk, Hungria/EUA, 1969)

**Títulos Alternativos:** The Boys of Paul Street

**Gênero:** Drama

**Duração:** 110 min.

**Tipo:** Longa-metragem / Colorido

**Produtora(s):** Groskopf, MAFILM Stúdió 1

**Diretor(es):** Zoltán Fábri

**Roteirista(s):** Endre Bohem, Zoltán Fábri

**Elenco:** [Mari Töröcsik](#), [Sándor Pécsi](#), [László Kozák](#), [Anthony Kemp](#), [William Burleigh](#), [John Moulder-Brown](#), [Robert Efford](#), [Mark Colleano](#), [Gary O'Brien](#), [Paul Bartleft](#), [Earl Younger](#), [György Vizi](#), [Julien Holdaway](#), [Péter Delmár](#), Jancsó Miklós

**Fonte:** [http://epipoca.uol.com.br/filmes\\_detalhes.php?id=16768](http://epipoca.uol.com.br/filmes_detalhes.php?id=16768), acessado em 30 de março de 2009.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS NA CRECHE

Núbia Schaper Santos<sup>46</sup>

Este texto trata das contribuições da pesquisa crítico-colaborativa para a formação de educadoras na creche e é o recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como base teórico-metodológica o paradigma crítico de pesquisa e, no interior desse paradigma, a abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico. Essa perspectiva é marcada pela interação, pelo diálogo e pelo compromisso de mudança e transformação estabelecido entre os participantes da investigação, uma vez que se comprometem com o processo e não somente com os resultados da pesquisa. Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, entre eles, o contexto da própria creche. Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente em suas práticas. A creche, como qualquer outro lugar em que transita o humano, é palco de tradições, contradições e reflexões. Acreditamos na necessidade de aprofundar estudos na área, além de enfrentar os dilemas da formação das educadoras no interior da própria creche.

Palavras-chave: formação – educadoras – creche – pesquisa

This text contributions from the perspective of critical-collaborative research for the training of teachers in nursery and is the clipping of the research conducted in the Graduate Program in Education at the State University of Rio de Janeiro. The research is based on theoretical and methodological paradigm and critical research within this paradigm, the qualitative approach with socio-historical approach. This perspective is characterized by interaction, dialogue and a commitment to change and transformation established between the participants in the research, once you commit to the process, not only with search results. We understand that the training of teachers should include not only the knowledge produced by academia and systematized, but also the ongoing dialogue with other spaces, including the context of their nursery. Therefore, this training must begin with the conflicts, questions, tensions, the questions that arise in their daily practices. The nursery, like any other place that moves the human hosts traditions, contradictions and reflections. We believe in the need for further studies in the area, besides facing the dilemmas of education of the educators within the nursery itself.

<sup>46</sup> Doutoranda em Educação – Proped/UERJ

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS NA CRECHE

Núbia Schaper Santos

“As palavras não são signos, são anos. Ao dizer o que dizem os nomes que dizemos dizem tempo: nos dizem, somos nomes do tempo” (Otavio Paz).

### O texto e o contexto

Este texto tem por compromisso discutir as possíveis contribuições da pesquisa crítico-colaborativa para a formação das educadoras na creche. Trata-se do recorte de uma pesquisa que se encontra em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Há profícua produção teórica relacionando a pesquisa acadêmica e sua articulação com a prática dos educadores e educadoras. No entanto, convivemos ainda hoje com um impasse: dar significação da teoria na/da prática, aproximar aquilo que se *faz* com aquilo se *pensa*, da mesma forma, pensar a prática a partir de bases teóricas que possibilitem a consciência daquilo que se faz.

Nas últimas décadas temas instigantes têm sido problematizados no interior e exterior da creche, entre eles: a articulação do cuidar-educar; o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil; a organização do espaço-tempo; a construção de projetos pedagógicos; a controvertida qualidade na educação infantil; a transferência da administração das creches da secretaria de assistência para a secretaria de educação, entre outros.

Não menos importante, a formação das educadoras figura entre os grandes desafios do cenário educacional brasileiro. Considerando que o tema está no palco há pelo menos algumas décadas, discuti-lo no plano teórico é quase um clichê. No entanto, não cessamos de perguntar: como é possível transpor aquilo que acumulamos de conhecimento teórico na academia para o cotidiano e as ações das educadoras no interior da creche?

Os cursos de formação de professores possibilitam uma formação necessária. No entanto, o que se discute no interior das disciplinas, em muitos casos, não tem consonância com a realidade encontrada nas inúmeras salas de atividades e salas de aula, tornando tal experiência obsoleta e sem significado para boa parte dos educadores e educadoras que acessam a universidade. Talvez porque não há formação que seja possível sem que haja concomitantemente ações que permitam ao sujeito agir, pensar/refletir e agir, certamente de outra forma.

No Brasil, temos o consenso de que é necessário formar melhor educadoras e educadores. No caso da Educação Infantil, ainda lidamos com questões mais elementares como, por exemplo, a não oferta de vagas para milhares de crianças pelo país afora. Entre questões importantes, destacamos a necessidade de discutir as concepções de infância, educação e projeto pedagógico que alicerçam o saber/fazer das instituições de Educação Infantil.

Como pensar uma formação que não desautoriza o outro de suas práticas? Uma formação que não diz que há uma prática mais adequada em detrimento de outras? Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, entre eles, o contexto da própria creche. Se admitimos que é preciso romper com esquemas de pensamento que legitimam apenas uma forma de fazer ciência, precisamos também encontrar outros lugares para pensar sobre a materialidade das coisas.

Empiricamente as palavras consciência e reflexão tomam lugar de destaque nas propostas de formação de professores no Brasil desde o século passado. No “senso comum” da academia afirmamos que é a partir da consciência crítica que a reflexão é possível e é a partir da reflexão que se dá a emergência de uma nova consciência capaz de permitir ao sujeito ser protagonista (autor/autora) de sua história.

Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente em suas práticas. A creche, como qualquer outro lugar em que transita o humano, é palco de tradições, contradições e reflexões. Acreditamos na necessidade de aprofundar estudos na área, além de enfrentar os dilemas da formação das educadoras no interior da própria creche.

## **A pesquisa crítico-colaborativa em diálogo com a formação de educadoras e educadores na creche**

Dizer que há atributos, habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente na história da educação se considerarmos que até bem pouco tempo boa vontade, carinho, paciência, amor eram as características popularmente conhecidas e desejadas. Resumindo: bastava gostar de crianças.

Pensar a formação de educadoras para o contexto da creche é pensar também nos indicadores de qualidade na Educação Infantil. Não por caso, a preocupação com a identidade, a valorização, a história de vida das educadoras têm sido temas estimulantes para pesquisas acadêmicas.

A legislação aponta conquistas que não se materializaram ainda, trazendo uma equação perversa: quanto menor a idade da criança, menor a oportunidade de formação, e conseqüentemente, menor a remuneração (Vasconcellos, 2001).

Somente há pouco mais de dez anos, na última LDB, a recomendação de escolarização mínima ficou explicitada (nível médio ou superior e formação em serviço). O embate atual é refletir sobre o desenho da formação. Gradualmente, a educação e cuidado às crianças pequenas, realizado por pessoas que não tinham formação específica ou escolaridade básica, torna-se menos freqüente.

Mas que saberes são eleitos, por exemplo, no nível superior, que possibilitam a construção de práticas que priorizem a criança e sua experiência? Essa interrogação deve ser colocada nas discussões sobre reforma curricular dos cursos que formam o professor na universidade.

Na Europa, especificamente em Portugal, a universalidade da formação no nível superior é uma realidade desde a década de 80, destacando-se o processo nocivo da academização na formação do professor. Nocivo porque a universidade prioriza a lógica teórica em detrimento de aspectos afetivos-morais, o que Formosinho nomeia de “a valorização acadêmica distante da prática” (Formosinho, 2002, p. 26).

Aqui no Brasil, enfrentamos questões semelhantes no atual momento. Na tradição acadêmica, as disciplinas não comunicam entre si. Muitas vezes, os conteúdos são repetitivos, fragmentados e se afastam do vivido nas instituições que atendem

crianças. Em contrapartida, é na universidade o lócus apropriado de produção de conhecimento e, por conseqüência, a possibilidade de formar sujeitos críticos e reflexivos. Então, como equacionar as variáveis desse problema: a dicotomia denunciada entre a abstração dos conceitos e a concretude da vida?

Certa vez uma aluna, em um curso de pedagogia, durante a apresentação de um trabalho, recomendou que ao entrar na sala de atividades de uma escola de educação infantil era preciso deixar o adulto do lado de fora. À época, a proposta ressoou exagerada e emocionalmente contaminada. Talvez aquela aluna tivesse razão. Proferimos em nossas práticas de ensino a incongruência dos nossos discursos. Como explicar que é preciso considerar o contexto da criança e a riqueza de suas experiências, se na formação dos educadores, muitas vezes, as práticas das próprias educadoras não são reveladas ou relevantes? Como dizer incessantemente que é necessário diversificar as práticas com as crianças, contemplando os diferentes estilos de aprendizagem para fugir da rotina escravizante se nos cursos de formação as aulas são previsíveis, maçante, em um monólogo sem fim?

O que dizer de um currículo que forma ao mesmo tempo o professor para lidar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na gestão? Recentemente o discurso sobre a necessidade de uma pedagogia da infância tem se materializado nas universidades, seminários e congressos da área.

Parece razoável crer que a formação da educadora para o trabalho na creche não se esgota na formação inicial. Esse é apenas um dos lados do problema. Outro concentra-se na formação continuada das educadoras. Pautar a formação em questões que partem do cotidiano da creche é um caminho coerente se consideramos que os saberes produzidos na creche pelas educadoras são saberes tão importantes quanto aqueles produzidos em outros espaços.

A proposição de que devemos partir das problematizações que emergem do contexto tem sido uma tendência na formação de educadores. Desconsiderar as práticas que constituem o modo de ser e de fazer das educadoras é concordar com o argumento de que o que se faz não tem valor, que é prescindível. Não há prática infalível, exata. O que há é a possibilidade de refletir sobre elas. Refletir diz de retorno. O verbo retornar possibilita fazer a mesma coisa de forma diferente, retornar não é

voltar novamente, é voltar diferente.

Trabalhar na perspectiva da pesquisa crítico-colaborativa é compactuar com uma determinada visão de mundo. É ter uma crença política, ideológica e ética. É compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. É partilhar conhecimento, é pesquisar *com* e não pesquisar *sobre*.

Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação, para que ao repeti-la, a ação já não seja igual. Para que não se faça como se fazia. Liberali (2008, p. 26) diz que:

Entende-se que é abstraindo os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito, abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente.

A pesquisa crítico-colaborativa propõe uma maneira diferente de olhar o que se olha. Por exemplo, na condição de observador, as questões do campo se apresentam, são selecionadas e analisadas pelo ponto de vista do pesquisador, conforme o objetivo proposto no trabalho. As interpretações sobre a situação investigada são devolvidas (quando são) para o campo dois a quatro anos depois (levando em consideração os programas de mestrado e doutorado). As possibilidades de interpretação, o conhecimento de uma realidade, o aprofundamento de um tema e as inúmeras perguntas suscitadas pela pesquisa são importantes para que o conhecimento continue se organizando. Mas, e o campo pesquisado?

Para Bakhtin (1997, p. 403) as ciências exatas, que têm o paradigma positivista como referente de pesquisa, se constituem como forma monológica do conhecimento. Pois, o movimento de compreensão do fenômeno pesquisado é o intelecto contemplar uma coisa e pronunciar-se sobre ela. O pesquisador é o da cognição, que pensa, contempla e pronuncia-se sobre o objeto analisado. Este é “coisa muda”, no dizer do autor, e aquele produz o conhecimento monológico. Numa leitura bakhtiniana

podemos inferir (nós e o leitor) que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa, no dizer de Bakhtin (1997, p.290) *toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.*

O tempo da pesquisa é outro, diferente do tempo da creche (questão da nossa discussão). Olhando o cotidiano de uma creche (de maneira generalizada) percebemos um lugar de acontecimentos. De insistência e resistência, de conformação e divergência, de produção e reprodução, de criação e recriação, de repetição, de experiências. As respostas no cotidiano de uma creche não esperam as respostas construídas pela pesquisa.

Em síntese, só faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, muitas vezes negligenciadas na formação inicial e que parte de questões concretas do cotidiano vivenciado pelas educadoras.

Isso é possível a partir de um conceito central adotado nesse modo de pesquisar: a reflexão crítica. A palavra reflexão aparece no dicionário como sinônimo de retorno do pensamento sobre si mesmo. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire. Nesse processo, as práticas emancipatórias se materializam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro. Não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

O processo de reflexão, no nível da linguagem, é apreendido a partir de quatro ações que operam concomitantemente, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em linhas gerais:

Descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações; (...) informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; (...) o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar; (...) reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa

ser exercido<sup>47</sup>.

Não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. É fazer com as educadoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e o modo como trabalham. Compreender a função social da creche, para que serve e para quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lida com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas.

Contreras (2002, p. 165) revela indagações pertinentes ao que dizemos e recomenda que as façamos aos educadores:

De onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas idéias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

As perguntas acima nos dizem: não é saber o que não sabia, mas deixar de saber o que se sabia.

Outra questão colocada na pesquisa crítico-colaborativa é a conjugação do verbo colaborar. Colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessa pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar poderia ser sinônimo aqui de questionar, contestar, divergir.

Como qualquer processo de construção, a pesquisa crítico-colaborativa encontra obstáculos tanto na micro-realidade (a creche) quanto na macro-realidade (a secretaria a qual se subordina – assistência ou educação). Na creche, a rotina, a administração, as educadoras, os demais agentes, a comunidade, podem facilitar ou dificultar o processo.

Tomando a situação das educadoras, muitas vezes, há uma expectativa de que elas participarão de mais uma formação em serviço, em que um outro alheio à

---

<sup>47</sup> Idem (p. 55)

realidade vivenciada por elas, apontará o que deve ser mudado ou não em suas práticas.

Há uma tendência de querer respostas imediatas para as questões que de fato são urgentes. Há o medo de que as práticas serão julgadas, avaliadas e em última instância, reprovadas. E em função disso, o conservadorismo, a desconfiança e a resistência. Desconstruir a imagem do visitante inesperado (a universidade como invasora) e construir um ambiente de colaboração é um desafio cotidiano.

Há ainda a questão do tempo institucional que muitas vezes impede a possibilidade de colaboração na creche. Como conciliar os fazeres pedagógicos cotidianos (que não são poucos) com o tempo para a pesquisa? Isso envolve negociação e concessão. Ficar além do horário de trabalho ou dispensar as crianças para as sessões reflexivas pode ser um ônus elevado para as educadoras e para a comunidade.

### **Ainda algumas palavras...**

Diante das possibilidades e das limitações, típicas de qualquer processo de pesquisa, a proposta da pesquisa crítico-colaborativa auxilia no processo de formação das educadoras na creche porque convoca a universidade a pensar para quem serve ou a quem serve a formação oferecida em cursos de formação de professores. Ninguém passa ileso por essa maneira de pesquisar. Nem o campo pesquisado, nem tampouco quem o pesquisa. Presta-se também à revelação dos outros como sujeito protagonistas de um processo histórico. Convidando-nos a ruminar esses temas de outro lugar, com outro olhar, desalojando nossas idéias para pensar outras práticas no interior da própria creche.

Por isso, esta metodologia de pesquisa, ancorada na perspectiva sócio-histórico-cultural traz um dos maiores legados para nossa discussão: *a consciência é sempre consciência socialmente mediada por alguma coisa*. O indivíduo reconstitui ativamente a realidade e interfere nela fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra. Neste emaranhado de significação é possível reconstruir práticas, somente nele e não fora dele.

A preocupação em não exercer o olhar maniqueísta sobre o que se vê é o

indício de que a *pesquisa denúncia*, que prescreve uma maneira correta de agir, não consegue dar conta das relações imbricadas e inerentes ao contexto de uma creche. “Talvez, por isso, nossas práticas de pesquisa costumem apenas confirmar, em seus caminhos e conclusões, a justeza de que pensemos e sejamos de tal modo e não de outro (Corazza, 2007, p.122)

Nessa metodologia, a ênfase está na participação de cada um dos envolvidos na pesquisa e na contribuição de reciprocidade para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes. No caso da formação dos profissionais da creche, a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível tem levado à diversidade de atuação na pesquisa.

Tais considerações reforçaram a compreensão de que a pesquisa crítico-colaborativa visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos os sujeitos nela envolvidos. A prática de pesquisa é uma linguagem que permite um movimento dialético, tal como afirmado em outro momento do texto. No processo de alternância ouvinte/locutor as ações são significadas e possivelmente rearranjadas em outras bases. Do momento em que se olha para o já feito, outras maneiras de fazer o mesmo se apresentam.

A formulação de uma pergunta de pesquisa encerra muito mais do que uma inquietação, a pergunta causa incerteza e promessa, instabilidade e dúvida para quem dela se absorve e por quem dela é absorvido. Percebemos também que a colaboração deve ser espaço de construção para que as resistências sejam diluídas, tanto da perspectiva de quem olha, como da perspectiva de quem se deixa olhar.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sônia Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em**

**Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F.C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

VASCONCELLOS, V. M.R. Formação dos profissionais de educação infantil. Reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, Brasília, Inep, 2001. p. 98-111.

## Jogos e cidadania, construindo democracia

Samilly Oliveira Diniz<sup>48</sup>

Monique Elethério<sup>49</sup>

Rejany Dominick<sup>50</sup>

### Resumo:

Este texto tem como objetivo relatar a experiência de um “projeto na escola” chamado “Jogos e cidadania, construindo democracia”. Tivemos como objetivo refletir com as crianças do 1º ciclo sobre as questões relacionadas à cidadania e à construção da democracia, importantes aspectos para a vida em sociedade e para a formação humana. Neste caminho trabalhamos a partir de jogos.

Palavras-chave: Cidadania, democracia, jogos e educação em ciclos.

### Resumen:

Este texto tiene como objetivo relatar la experiencia de un "proyecto en la escuela" llamado "Juegos y ciudadanía, la construcción de la democracia". Teníamos la intención de reflejar con los niños de primer ciclo las cuestiones relativas a la ciudadanía y a la construcción de la democracia, aspectos importantes para la vida en la sociedad y para la formación del humano. En este camino trabajamos con los juegos.

Palabras clave: Ciudadanía, democracia, juegos y educación en ciclos.

<sup>48</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal Fluminense pelo CNPq no período de 2009-2010.

<sup>49</sup> Estudante de Graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Iniciação à Docência da Universidade Federal Fluminense no ano de 2010.

<sup>50</sup> Doutora em Educação, História e Filosofia (UNICAMP), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e coordenadora do projeto “As artes de fazer a educação em ciclos”.

## Jogos e cidadania, construindo democracia

Samilly Oliveira Diniz  
Monique Elethério  
Rejany Dominick

O presente texto tem como objetivo relatar algumas experiências em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Niterói, no ano de 2010. Esta experiência fez parte de um “projeto na escola” chamado “Jogos e cidadania, construindo democracia”. Este projeto aconteceu em um grupo de referência<sup>51</sup> com crianças de 7 a 9 anos, do 1º ciclo, e dava continuidade às ações ali desenvolvidas desde 2008. Naquele momento tivemos o apoio da professora de referência Genáina de Oliveira.

O trabalho estava vinculado ao Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “As ‘artes de fazer’ educação em ciclos<sup>52</sup>” que é coordenado pela professora Rejany Dominick. O projeto na escola tinha como objetivo ampliar os diálogos entre os estudantes e professores das licenciaturas da Universidade Federal Fluminense e os das escolas da Rede Municipal de Niterói, além de ampliar as discussões sobre os ciclos educacionais, modo pela qual a Rede Municipal de Educação de Niterói tem se organizado desde 1999, tendo passado por uma reorganização em 2005.

### Ciclos Educacionais

Refletindo e aprofundando o conhecimento sobre as propostas de ciclos educacionais, compartilhamos com Fetzner (2007) a ideia de que uma escola em ciclos deve ter uma outra organização para o ensino fundamental, que crie um sistema

---

<sup>51</sup> De acordo com a proposta pedagógica da rede municipal de educação de Niterói: Entende-se por Grupo de Referência o grupo de alunos organizado em função de suas idades, que será constituído no início de cada período letivo, mediante processo de Agrupamento.

<sup>52</sup> Projeto de pesquisa participante “As artes de fazer a educação em ciclos” (PROAC – UFF), coordenado pela professora Rejany Dominick. Nosso projeto junto às escolas da rede municipal de Niterói integra o projeto da UFF “A formação de professores em Articulação com as escolas públicas II” desde 2007, e conta com financiamento e apoio do “PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas”, MEC-SESu/DEPEN. A coordenação geral é da professora Sueli Camargo Ferreira (FEUFF). Recebemos financiamento para nossas ações também por meio do PROEXT 2009, pois participamos do Programa de Extensão “Formação do professor na UFF: contribuições para a inclusão social”, coordenado pelas professoras Márcia Borges e Rejany Dominick..

escolar não excludente, democrático e comprometido com aprendizagens importantes e capazes de instrumentalizar estudantes a lidarem com problemas socioeconômicos e ambientais que se apresentem no cotidiano. Para a autora, o currículo de uma escola em ciclos deve estar pautado em uma função socializadora e cultural, que se aproprie da experiência social para a organização das atividades escolares formais.

Dialogamos também com Mainardes (2007), que entende o sistema de ciclos como uma política de longo alcance, criada para tornar a escola mais eficiente e mais igualitária, permitindo uma educação menos excludente e seletiva. O objetivo da educação organizada em ciclos, desde a sua criação, está em diminuir o fracasso escolar e melhorar a qualidade do ensino. Contudo, segundo o autor, para que isso se efetive é necessário que haja investimento na melhoria das condições de trabalho, dentre elas, na organização de formação continuada para os professores e na implementação de mecanismos efetivos de gestão democrática na escola.

Arosa (2008) corrobora com tal pensamento e entende a gestão democrática como pilar para uma educação em ciclos, visando acabar com a forma hierarquizadora de escola, buscando na participação de todos os segmentos uma dinâmica de partilha de poderes na tomada de decisões.

Acreditamos que a escola democrática é um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais democrática, pois pode propiciar a formação de cidadãos mais participativos, questionadores e reflexivos acerca das relações sociais.

### **Os ciclos educacionais na Rede Municipal de Educação de Niterói**

Buscamos compreender como se deu a trajetória histórica e política da implementação do sistema de ciclos no município de Niterói e identificamos que, em 1999, foi implantada na rede uma proposta intitulada: “Construindo a escola do nosso tempo”. Essa proposta surgiu com a intenção de amenizar os maus resultados produzidos pela proposta de avaliação continuada que vinha sendo implementada na Rede e que se baseava na idéia de “promoção automática”.

Segundo David e Dominick (2007) essa proposta foi implantada nas escolas sem uma discussão mais ampla com os sujeitos envolvidos no processo, sem que os

mesmos fossem incluídos como interlocutores necessários para a produção do texto e implementação de uma política que adentrasse as escolas para interagir com as resistências, acomodações, conflitos, potencialidades, propostas diferenciadas, intensificando ações docentes que criassem condições para a superação do fracasso escolar.

As autoras compreendem que a proposta “Construindo a escola do nosso tempo”, na prática, não teve apenas a função de “propor” uma nova organização escolar, mas instituir uma nova estrutura organizacional para as escolas, sem apresentar muitos fundamentos, o que gerou um enorme descrédito e ceticismo quanto à proposta dos ciclos educacionais.

Em 2005, com a nova gestão da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) ocorreu à apresentação do “Documento Preliminar para a reorganização do ensino fundamental”, que propiciou um avanço mais orgânico na discussão estrutural da rede escolar e a estruturação de uma outra configuração para os ciclos escolares em Niterói.

Esse processo proporcionou um convite aos profissionais para o debate do documento e suas práticas nas escolas, construindo uma política pública democrática e participativa. O “Documento preliminar”, após ser discutido em diferentes espaços educacionais e com os sujeitos das escolas da Rede, foi aprovado na forma da Portaria nº 125 de 2008, da Fundação Municipal de Educação. Esta portaria caracteriza o Sistema de Ciclo como uma

forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio-afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais.

A proposta de ciclos da rede tentava superar a fragmentação do currículo ocasionado pelo regime seriado. Nesta, compreendeu-se o período de cada ciclo excedendo as séries anuais e buscou-se favorecer o respeito às diferentes procedências e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Os ciclos escolares desta proposta possuíam aspectos próprios. O processo de

avaliação continuada era um deles e não se comparava com a progressão automática, pois se propunha o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem do estudante. A concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem na qual estava baseado, tomava como referência as características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento do aluno e a composição dos grupos era feita por critérios etários, visando possibilitar uma nova ordenação dos tempos e espaços escolares.

Em 2009, a FME passou por uma reorganização em vista da nova gestão municipal e teve como consequência a anulação da Portaria nº 125 e a aprovação da Portaria nº 878 de 2009. Esta Portaria foi estudada pelo grupo de pesquisa e pudemos perceber diferenças entre as duas, assim como a pesquisa na escola nos fez perceber também mudanças na organização escolar.

Uma das mudanças apresentadas pela Portaria nº 878 está expressa no artigo 13º. Neste, houve a retirada do parágrafo que fazia alusão à responsabilidade da equipe de referência do ciclo pelo desenvolvimento de atividades artístico-culturais, questões da cidadania e ações pedagógicas de aquisição da leitura e da escrita.

Tal alteração foi uma questão discutida no grupo de pesquisa, pois entendemos que tal retirada explicita uma falta de valorização da integração das atividades culturais e de cidadania nas escolas, deixando-as ao sabor do interesse de cada docente. Compreendemos que tal integração possibilitaria uma proposta mais voltada para a formação humana e a construção da compreensão crítica diante do mundo e que a mudança pode indicar o retorno a uma concepção de educação conteudista e fragmentada, onde as questões da cidadania e da cultura são secundarizadas.

No artigo nº 35, sobre o Registro de avaliação, também houve mudanças e é possível perceber que a avaliação do 3º e 4º ciclos permaneceu estruturada em ficha avaliativa individual, embora tenha sido criada uma ficha avaliativa com indicadores de aproveitamento. Este poderia ser mais um indício de retorno a uma lógica avaliativa própria do sistema educacional seriado.

### **Projeto na escola “Jogos e cidadania, construindo democracia”**

O desenvolvimento do projeto “As artes de fazer nas escolas” acontece por meio dos “projetos nas escolas”, que são elaborados a partir de temáticas do interesse dos bolsistas em diálogo com os atores sociais da escola: professores, crianças e gestores. Os estudantes da UFF que dialogam diretamente no cotidiano escolar são bolsistas de: Inovação Tecnológica (PROPPI); Iniciação Científica (FAPERJ), Extensão (PROEX) e Apoio à Prática Discente (PROGRAD). Outros são alunos das disciplinas de “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio” e de “Estágio - Pesquisa e Prática Pedagógica”.

Fundamentado na constante troca de saberes, mediada pela realidade da comunidade escolar e a formação recebida na UFF, a interação tem um sentido de criar possibilidades para a reflexão sobre caminhos possíveis para superação dos limites que o cotidiano, muitas vezes, tenta nos impor. Cada um dos projetos na escola é construído em diálogo com a comunidade escolar, assim os temas são escolhidos também de acordo com as necessidades daqueles sujeitos.

Dentre os projetos realizados em 2010 estava o projeto “Jogos e cidadania, construindo democracia” e para efeito organizativo, apresentamos abaixo roteiro aproximado de nossa metodologia de trabalho:

- 1º. Movimento: Contato com as escolas e estruturação de projeto dialogado;
- 2º. Movimento: Pesquisa, planejamento e realização do projeto na escola em diálogo com diferentes referenciais e tecnologias educacionais;
- 3º. Movimento: A avaliação se dá ao longo da realização dos subprojetos de ensino, com encontros regulares para reavaliação das atividades e para os replanejamentos desejáveis.

Quando os estudantes se dirigem para se inserirem na realidade escolar buscam no diálogo com Carlos Rodrigues Brandão caminhos para atuarem e dialogarem com o espaço e com os sujeitos presentes. Não devem ter práticas apenas de pesquisadores-observadores, mas sujeitos que fazem parte da construção do dia-a-dia.

Para a execução do projeto “Jogos e cidadania, construindo democracia” buscamos nos apropriar de um caminho de pesquisa que possibilitasse “uma nova relação entre pessoas que conhecem pessoas, através de quem conhece o que

conhece, e a realidade que umas e outras aprendem a conhecer e reconhecer” (Brandão, 2003, p. 64).

Buscamos trabalhar com a construção de um olhar instituinte sobre a escola, vendo-a como um espaço onde se criam soluções possíveis para os muitos problemas, indo para além do que está instituído. As experiências instituintes são aquelas que buscam reinventar a educação num movimento de inclusão e respeito a todos os seres humanos. Para Linhares, os movimentos instituintes estão misturados aos movimentos instituídos, por isso é necessário observar com um olhar sensível para o que é desabrochado para o novo. Por isso, pesquisar no espaço da escola requer um olhar atento, pois em meio ao instituído, outros movimentos estão sendo tecidos, amarrados e amadurados.

Se as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas, mesmo assim, não podemos abdicar de pesquisar seus impulsos criadores de uma forma civilizatória, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de escola, reforçadoras da autonomia institucional e pessoal. (Linhares, 2007, p. 149)

Dialogamos com Nilda Alves (2003) sobre a questão do cotidiano da escola e concordamos com sua crítica à tendência em descrever as escolas somente em seus aspectos negativos. Contrárias a tal lógica, defendemos a importância de estudarmos as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nelas se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nelas trabalham, estudam e vão levar seus filhos.

Buscamos trabalhar também com uma perspectiva de uma reflexão crítica, “que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38), o que nos levou a produzir este trabalho, por exemplo.

Neste projeto na escola, com as crianças do 1º ciclo, tivemos como objetivo refletir com elas sobre as questões relacionadas à cidadania e à construção da democracia, importantes aspectos para a vida em sociedade e para a formação humana. O que permitia que nosso trabalho estivesse em diálogo com Fetzner, pois buscávamos por meio da discussão da cidadania construir uma educação para a

transformação social.

Este aspecto, que para nós era muito importante, chocou-se com a realidade da nova gestão da Rede Municipal de Niterói a partir de 2009, pois esta acabava por retirar de sua Portaria a responsabilidade da equipe de referência do ciclo no desenvolvimento de atividades artístico-culturais, questões da cidadania e ações pedagógicas de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, ao nos depararmos com a escola, encontramos um campo fértil para a discussão destas questões, visto que eram valorizadas e ainda muito discutidas naquele espaço no ano de desenvolvimento do projeto.

Embora o projeto na escola tivesse como objetivo discutir questões sobre a cidadania e a democracia com crianças, sabíamos que estas discussões eram apenas o início, ou o motor, para que as crianças, posteriormente, pudessem desenvolver-se como cidadãos do mundo. De modo algum tínhamos como objetivo mensurar este desenvolvimento, apenas avaliávamos com o objetivo de ouvir, discutir e problematizar o que estava sendo colocado pelas crianças. A perspectiva de uma avaliação quantitativa entraria em conflito com a nossa percepção de que o homem tem a possibilidade de criar e transformar o mundo numa perspectiva dialógica e crítica (FREIRE, 2011).

Dialogando com Souza (2008), ao citar Arendt, ele afirma que o regime democrático é caracterizado pela abertura e permanência do espaço de debate e de comunicação. Estes são determinados pela pluralidade humana e pela ação, que só são possíveis a partir da existência de uma relação e de um sentimento de liberdade. A liberdade está no campo do pensamento plural, no qual o pensar desloca cada sujeito para o lugar e a posição do outro, possibilitando a reflexão sobre o direito de todos a participar democraticamente do espaço público.

O espaço público a que se faz referência é antes de tudo, um espaço político, local de discussão e persuasão, no qual os homens são responsáveis pelas questões que dizem respeito a um destino comum. No entanto, esse espaço público não coincide necessariamente com a esfera estatal, sendo um espaço para experimentar, criar algo novo, podendo surgir em qualquer lugar.

Souza (2008) afirma que Arendt acreditava que através do diálogo e da

argumentação tem-se os elementos necessários para uma ação política transformadora baseada na democracia.

Entendíamos a democracia como a tomada de decisões formada pelo maior número de pessoas e que a cidadania transcende simplesmente o fato de termos direitos ou deveres. Não se trata simplesmente de buscar os nossos direitos, mas também cumprir com os nossos deveres, respeitando diferenças, repudiando o preconceito e a discriminação e nos transformando em agentes ativos da democracia, exercendo, assim, a tão esperada cidadania.

Neste contexto ser cidadão não significa ser aquele sujeito passivo que goza os seus direitos sem estabelecer conflitos. Cidadão é aquele que conhece e cumpre seus deveres, comprometido com a comunidade onde vive, buscando soluções para os problemas, não simplesmente apontando, criticando, mas sendo participativo em todo o processo democrático

Assim, no projeto buscamos estimular a troca de informação entre as crianças e nós bolsistas visando a compreensão de que a cidadania implica em abandonar posturas individualistas para tomar atitudes de compromisso, solidárias e participativas para a formação de um mundo melhor, que começa quando cada um se compromete na família, na escola e na sua comunidade.

### **Jogando e se formando cidadão**

Trabalhamos as questões relacionadas à cidadania e à construção da democracia por meio de jogos, tais como: jogo da memória, jogo de trilha, *quiz*, caixa surpresa, entre outros.

Compartilhávamos com Dias (2001) a ideia de que o jogo rompe com a construção do conhecimento de forma linear e o entende como uma metáfora que possibilita a construção do pensamento e a aquisição do conhecimento. Abbondati Junior e Abbondati (2007) afirmam que o prazer é uma grande mola impulsadora do processo imaginativo, que o brincar propulsiona a criatividade e que é a partir desta criação que a construção do conhecimento se dá.

É sabido que, ao longo da formação da criança, as brincadeiras são deixadas

de lado, pois são vistas como não sendo “coisa séria”. O tempo para elas vai ficando cada vez mais reduzido até que chegam a idade adulta, onde se cristaliza a compreensão de que jogos e brincadeiras são apenas para distrair e passar o tempo.

Contrárias a esta lógica, é que priorizamos os jogos neste projeto, pois entendemos que a brincadeira permite o uso da imaginação e da criatividade, que longe de reproduzir respostas prontas, propicia a reflexão e criação (ABBONDATI JUNIOR E ABBONDATI, 2007).

Ainda dialogando com Abbondati Junior e Abbondati (2007), compreendemos que o brinquedo é fonte de prazer e alegria, aprendizado e experimentação, onde encontramos diversas surpresas e descobertas, pois podem arriscar palpites e testar possibilidades. Portanto, entendemos a importância do lúdico na formação da criança na busca por respostas criativas e formuladas por elas próprias, sem a reprodução mecânica de respostas prontas e aprovadas socialmente como sendo a certa. *“Brincar é usar a imaginação, criar soluções e novidades, ousar ser único e original de forma saudável e prazerosa” (p. 60).*

Com base neste entendimento, iniciamos o projeto com dinâmicas de socialização entre estudantes e bolsistas com o objetivo de conhecer as crianças que não faziam parte do grupo no ano anterior, e conhecer um pouco de cada uma das crianças, com apresentação sobre o lugar onde moravam, sua idade, seus interesses, etc.

A partir daí, realizamos outra atividade em que junto com as crianças construímos regras sobre ações que o grupo considerava como sendo “legal” e “não legal” de realizar durante as atividades propostas por nós e em outros espaços. Nosso objetivo com esta atividade foi o de discutir com eles o porquê de determinadas ações serem legais e outras não. A partir dessa discussão objetivávamos que eles se reconhecessem na construção do pacto social, favorecendo o comprometimento com a prática cotidiana e construindo um sentimento de grupo. Segundo Luria (1990), as regras que aparecem em brincadeiras e que são socialmente construídas se tornam regras de comportamento.

O primeiro jogo realizado com as crianças foi um “jogo da memória”. Este foi criado por nós com o objetivo de trabalhar os Direitos Universais da Criança. O jogo

estava composto de um par de cartas de cada Direito Universal, sendo que em uma das cartas havia um desenho e a outra uma palavra referente àquele direito. Logo, as crianças deveriam encontrar a imagem e a palavra que tivesse o mesmo significado.

A todo o momento destacamos e incentivamos a aquisição da leitura e da escrita, pois as crianças estavam no 1º ciclo, onde tais questões são centrais. Buscamos, através dos jogos, incentivar que este processo acontecesse de forma prazerosa. Percebemos que ao trabalhar com as palavras alguns alunos encontraram dificuldades em reconhecê-las, e ao estar jogando em grupo os outros estudantes podiam auxiliar na construção daquele conhecimento. Esse aprender no grupo era um dos aspectos privilegiado pelo o nosso projeto (VYGOTSKY, 2003), pois tínhamos consciência de que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo histórico-cultural, no qual a aquisição de sistemas lingüísticos cada vez mais complexos acontece nas relações sociais. São estas que oportunizam o desenvolvimento de motivações e a construção de outros problemas (LURIA, 1990).

A partir deste jogo outras atividades surgiram devido às dúvidas evidenciadas pelos estudantes. Dentre as atividades que foram nascendo está a de se fazer o recorte, em revistas, de imagens que representassem a idéia de um dos Direitos Universais escolhido por cada criança para pesquisar. Além disto, foi solicitado que escrevessem frases sobre aquele determinado direito. Percebemos que a maioria dos estudantes escolheu imagens que se relacionavam com o direito de serem felizes, com o direito ao lazer, ao cuidado. Talvez seja um indício, uma pista para professores e gestores, para pais e responsáveis sobre o que estão desejando aquelas crianças, que vivem em comunidades muito pobres.



Atividade sobre os Direitos Universais das Crianças

Partindo das atividades sobre os Direitos Universais das Crianças, nos inserimos no Projeto da Copa do Mundo de Futebol, que estava sendo trabalhado na escola. Damos ênfase ao direito da Igualdade e o associamos ao país em que estava sendo realizada a Copa, que foi a África do Sul. Abordamos questões como o *Apartheid*, as questões sociais que envolveram a luta de Nelson Mandela e outros pela igualdade de direitos entre negros e brancos. Buscamos aproximar questões daquele país com o nosso país, como a presença da escravidão e as semelhanças culturais como a dança, a música, as comidas e, principalmente, as semelhanças marcadas em nossos corpos. Tentamos evidenciar essas semelhanças, mostrando o que poderia ser valorizado e mostrado como vindo dos povos que estavam recepcionando a Copa do Mundo.



Devido ao pouco tempo que tínhamos com as crianças, alguns dos jogos que pretendíamos trabalhar com elas não foram realizados. Contudo, os que conseguimos dinamizar com as crianças possibilitaram que eles percebessem a forma prazerosa que o processo de conhecimento pode nos oferecer. Elas pesquisaram e estudaram com muito mais interesse alguns assuntos por nós abordados.

Outra situação que foi de grande importância em nosso trabalho foi o envolvimento e aceitação da professora com o projeto, o que proporcionou uma ótima troca de informações e vivências. A professora de referência se mostrou sempre interessada e buscava se utilizar das muitas discussões levantadas por nós com as crianças em outros momentos do seu cotidiano docente com as crianças.

Enfim, o projeto tem nos proporcionado um lugar de reflexão sobre as nossas práticas, e enquanto licenciandos percebemos o quanto esta experiência vem colaborando para a nossa formação, pois os espaços de nossas ações-reflexões, tanto escolar quanto universitário, tem permitido caminhos que entrelaçam teorias e práticas.

Nossa interação tem possibilitado o compartilhamento de saberes que se colocam para além da identificação de certo ou errado. Propomo-nos a uma parceria de sujeitos aprendentes, sujeitos que juntos trilham caminhos para uma formação humana potente e inclusiva, para a democratização do acesso aos conhecimentos e uso crítico das tecnologias nos espaços educacionais.

Para as bolsistas do projeto, foi também uma experiência muito significativa e percebemos este processo como potencializador da formação de pedagogas-pesquisadoras que *pensam-fazem* educação, proporcionando a vivência em diversos setores da escola, além de “aguçar” os sentidos para as práticas instituintes presentes em todo espaço escolar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBONDATI JUNIOR, Lucio e ABBONDATI, Lucia Vasconcellos. **Jogos e soluções interativas: sua importância para o universo corporativo, a educação, a saúde e as relações interpessoais no século XXI**. Rio de Janeiro: Quality Mark, 2007

ALVES, N. G. . **Cultura e Cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.

AROSA, Armando C. **A escola em ciclos e o conflito entre o instituído e o instituinte**. In: CRUZ, Gisele B. Ciclos em Debate. Niterói: Intertexto, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINICK, Rejany dos S. ; DAVID, L. N. B. K. . **Ciclos na educação municipal de Niterói: memória e narrativa sobre políticas públicas e cotidianas de 1994 a 2005**. 2007.

DIAS, Marina Célia M. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria Escola de Cidadania nº 125**. 2008.

FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Portaria nº 878**. 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FETZNER, Andréa Rosana. **Educação popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares**. In: Ciclos em revista, v 2: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

LINHARES, Célia. **Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca**. Revista de Educação Pública. Cuiabá. V.16, n. 31, p.139 – 160. Maio-agosto/2007.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **“Hannah Arendt e a política sem piedades”**. *Revista Política e Sociedade*, v 12, p. 119-141, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2003.

## O sentido das propostas de avaliação pedagógica para o curso de Psicologia da UFF

Margarida de Andrade Serra  
Andre Miranda de Oliveira  
Fernanda de Luna P. Pacheco  
Gabriela Costa Silva  
Gil Ferreira Noronha  
Henrique Tavares Antunes  
Julia Domingues da Cunha  
Maria Gabriela Ribeiro Portella

**RESUMO** - Os efeitos de um evento, criado intencionalmente como condição de possibilidade para uma avaliação da dinâmica das propostas pedagógicas do curso de Psicologia da UFF, são aqui analisados. Na busca de soluções para resolver o problema de avaliação anual de sua proposta pedagógica, por exigência do MEC, nosso Curso com mais de 3000 horas, mais de 500 alunos, e mais de 40 professores, criou uma Comissão para a elaboração de um evento denominado Semana da Psicologia. Um evento onde professores e alunos igualmente dividem a responsabilidade de serem agentes ativos no levantamento de críticas ou sugestões para a melhoria do curso. Durante uma semana, todos envolvidos no curso são livres para sugerir ou elaborar atividades que expressem os valores existentes em nosso curso ou que expressem críticas ao que falta para uma boa formação de psicólogo. O papel da Comissão organizadora do evento é o de garantir que toda e qualquer proposta que nos chegam serão acolhidas. Baseados nas análises e comentários dos participantes do evento, apresentamos nossa análise para ver se estamos ou não avaliando dinamicamente nosso curso e se estamos contribuindo para uma nova política das produções científicas.

**SUMMARY** - The effects of an event, intentionally created as a condition of possibility for an evaluation of the dynamic of UFF's Psychology Institute pedagogical proposition, will be here analyzed. Searching for solutions to solve the problem of how to do this annual evaluation, imposed by the Ministério da Educação e Cultura, our course of psychology with more than 3000 hours, with more 500 students, and with more than 40 professors, created a Commission to organize an event named Semana da Psicologia. In this event, professors and students are equally sharing the responsibility of being the effective agent in rising the critics and suggestions for a better course. During the Semana's week, they all are free for suggesting or to produce activities that will express existent values of our course or to express the critics of what is lacking for a better psychologist formation. The role of the Commission is to guarantee that any kind of suggestions will be accepted. Based on the opinions and analyses of the event's participants, we will present our analyses in view of knowing if we are or not evaluating dynamically our course. And, if we are effectively make a contribution for a new politic for scientifical productions.

**Palavras chaves:** avaliação dinamica; projeto pedagógico; acontecimento.

## O sentido das propostas de avaliação pedagógica para o curso de Psicologia da UFF

Margarida de Andrade Serra<sup>53</sup>  
Andre Miranda de Oliveira<sup>54</sup>  
Fernanda de Luna P. Pacheco<sup>55</sup>  
Gabriela Costa Silva<sup>56</sup>  
Gil Ferreira Noronha<sup>57</sup>  
Henrique Tavares Antunes<sup>58</sup>  
Julia Domingues da Cunha<sup>59</sup>  
Maria Gabriela Ribeiro Portella<sup>60</sup>

### INTRODUÇÃO.

Quando se ouve na universidade a professora Marilene Verthein, passando no corredor, dizendo: “Você certamente se lembra daquela oficina que nosso grupo do projeto de extensão ‘bolou’ para apresentar na II Semana de Psicologia. Pois é, virou a forma permanente de trabalhar”. Ou quando você ouve o Fernando Ribeiro, professor de filosofia, convidado para nos apresentar e analisar a poesia de Baudelaire, dizendo “Isso é que um trabalho para a universidade. A gente fica só dando aula, dando aula, conferências,...” E, ainda, quando se lê o comentário da Juliana Teixeira: “... A Semana é sempre uma experiência ótima e muito enriquecedora! Já estou ansiosa para a IV Semana no ano que vem!”, sabemos que estamos ouvindo os efeitos das condições de

---

<sup>53</sup> Doutora pela Faculdade de Educação da UFF. Mestre em Ciências da Língua pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris. Mestre em Psicanálise pelo Centro Censier. Paris VII. Professora do curso de Psicologia da UFF. [msguidaserra@gmail.com](mailto:msguidaserra@gmail.com)

<sup>54</sup> Formando em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora da IV Semana de Psicologia. [andre\\_miranda.oliveira@yahoo.com.br](mailto:andre_miranda.oliveira@yahoo.com.br)

<sup>55</sup> Formanda em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora. Bolsista PROEx/UFF. [nanda\\_luna22@hotmail.com](mailto:nanda_luna22@hotmail.com)

<sup>56</sup> Formanda em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora da IV Semana de Psicologia. [g\\_costasilva@yahoo.com.br](mailto:g_costasilva@yahoo.com.br)

<sup>57</sup> Formando em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora da IV Semana de Psicologia. [gil.noronha@gmail.com](mailto:gil.noronha@gmail.com)

<sup>58</sup> Formando em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora da IV Semana de Psicologia. [henrique.psi@hotmail.com](mailto:henrique.psi@hotmail.com)

<sup>59</sup> Formanda em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora. Atual Bolsista PROEx/UFF. [semana-psi-uff@googlegroups.com](mailto:semana-psi-uff@googlegroups.com)

<sup>60</sup> Formanda em Psicologia pela UFF. Membro da Comissão Organizadora da IV Semana de Psicologia. [mariagabyrc@yahoo.com.br](mailto:mariagabyrc@yahoo.com.br)

possibilidades que fizemos acontecer para problematizar a pedagogia de nosso projeto de curso. Seguindo a orientação do pensamento foucaultiano<sup>61</sup> ou os efeitos da mistura que organizamos como um acontecimento no sentido deleuziano<sup>62</sup>, construímos Semana Pedagógica do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ) que será apresentada a seguir.

A Semana, como agora a denominamos, foi inventada para atender a uma exigência do MEC. Este exige de cada curso universitário uma avaliação permanente do seu projeto pedagógico. A idéia de se pensar que cada curso universitário deva ter uma Comissão de Avaliação com o objetivo de incluir em sua tarefa a avaliação periódica da produção dos seus professores, do rendimento dos seus alunos e do conteúdo de seu currículo, é muito boa. Porém, por mais elaborada que tenha sido sua orientação para este fim, vários valores importantes na ordem do conhecimento surgiram como problemas complexos para avaliar nosso curso, já que questões intrínsecas ao nosso projeto pedagógico consideradas de suma importância, como as relações de poder na ordem discursiva, as políticas de uma produção científica, a questão da verdade como divisor teórico de uma produção acadêmica, por exemplo, ficaram de fora.

A Semana teve a elaboração de seus fundamentos publicada no número 14 desta Revista. O objetivo geral do presente artigo é o de compartilhar a análise de alguns aspectos (habitualmente considerados subjetivos e que acreditamos ser comuns a todo e qualquer curso universitário de qualidade) à medida que apresentaremos as soluções que o curso de psicologia da UFF vem dando para resolver seu problema de avaliação.

## **NOSSA AVALIAÇÃO**

Queremos avaliar se através das propostas apresentadas durante a Semana, estamos realmente abrindo espaço para uma reflexão criativa dos aspectos presentes na relação professor/aluno. Queremos saber se de fato estamos garantindo um ensino através de sua multiplicidade de linhas teóricas. Se estamos garantindo uma formação profissional diversificada, acompanhada de senso crítico e inovador. Se há relatos,

---

<sup>61</sup> Cf. REVEL, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris; Ellipses. 2004, p. 49.

<sup>62</sup> Deleuze, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo; Ed. Perspectiva. 1974, p. 103 e 151.

comentários ou opiniões sobre atividades realizadas durante a Semana que comprovem essas garantias como também o engajamento político-social do nosso futuro profissional.

Para a realização da primeira Semana, tivemos que pensar numa dinâmica diferente que permitisse uma avaliação transparente do projeto pedagógico criado para um curso profissional composto de 10 semestres com uma carga horária de pouco mais de 3000 horas e com mais de 500 alunos. Vale lembrar que a Semana surgiu porque a Coordenação do curso de Psicologia da UFF, pela sua complexidade e pelo tamanho de seu curso, se viu diante desta difícil tarefa já que o próprio termo 'pedagógico' parecia impor limites na confecção de parâmetros avaliativos quaisquer que fossem.

Mas, a Comissão de Avaliação percebeu que poderia criar uma forma de avaliação dinâmica onde espelharia a qualidade de sua política de aceitação das diferenças, do estímulo ao novo, do fortalecimento dos discursos instigantes e provocadores do pensamento científico. Porém, esta Comissão desconhecia uma forma contínua e organizada de avaliação dinâmica; e, com este propósito, foi inventado um espaço anual de experiências avaliativas denominado Semana Pedagógica do Curso de Psicologia. Atualmente, apenas Semana da Psicologia ou simplesmente Semana.

Neste espaço estamos experimentando o que queremos, ou seja, um lugar onde desaparece aquele que pode falar ou aquele que pode sugerir uma atividade coletiva; um espaço onde todos os professores e todos os alunos possam se manifestar igualmente de forma ativa, se apresentando ou fazendo acontecer o que considera importante para uma formação. Como disse nosso aluno André Miranda: "A Semana é uma iniciativa interessante. Durante uma semana o cotidiano da faculdade é quebrado, e com ele o marasmo, do qual muitos estudantes reclamam." Nossa idéia é a de que todos façam acontecer aquilo que dá valor, aquilo que acredita ser preocupação da psicologia.

Assim, além de encontros formais típicos de um Congresso com palestras e apresentação de pesquisas, vimos surgir o elemento diferencial de nossa avaliação: 1. as propostas de encontro entre professores e alunos em torno de questões comuns do

curso (ex: rodas de conversa sobre 'que alunos formamos' ou encontros de discussões sobre o ENADE); 2. A mobilização dos próprios alunos para a apresentação de temas cujo especialista não consta de nosso quadro efetivo (ex: psicooncologia, pelo aluno Gil Noronha e 'Arte e saúde mental' pelo aluno Henrique Antunes); 3. Práticas do psicólogo que só se desenvolvem após a academia (ex: Terapia da Gestalt); 4. Realização de trabalho envolvendo a coletividade da qual os funcionários fazem parte (ex: painel sobre o projeto 'A vida no Campus' ou 'A pamonhada com poesia de Manoel de Barros na corda' com funcionários e convidados do Prof. João Resende). 5. Filmes seguidos de debate como o proposto pelo Prof. Fernando Ribeiro e o filme proposto como atividade integrada de estágio, pesquisa e extensão, idealizada e organizada pelos Profs. Fernando Feitoza e Paulo Mattos, prática essa iniciada em 1986 onde alunos e especialistas são convidados para a composição de mesas-redonda. Incluímos a apresentação de dança por uma graduanda e de um numero de circo por um mestrando entre outras atividades culturais que fazem parte da vida de nossos alunos.

Todos podem e devem falar quando se trata de analisar um processo de formação; durante a Semana, por princípio, todas as partes integrantes do processo de formação do psicólogo dividem a mesma preocupação sem distinção de sua posição na esfera acadêmica. O objetivo geral desta comissão é o de fazer acontecer um desejo manifesto. Mas, como observado pelo nosso professor Marcelo Santana Ferreira: "É uma maneira da gente ver o conhecimento de forma mais encarnada; não é só uma coisa que está nas aulas expositivas, nos estudos para as provas ou para os estágios. Você vê a psicologia em uma dimensão viva, dialogando com temas que estão em jogo na sociedade. Acho isso muito pertinente."

Uma opinião recorrente entre os alunos, e posto em palavras pela aluna Julia Domingues da Cunha, é a de que "dentro do espaço proporcionado pelo projeto da Semana, é possível conhecer os projetos dos professores que estão acontecendo dentro do curso de Psicologia da UFF, tais como projetos de estágio, de pesquisa e de extensão, monografias, grupos de estudo, entre outros". Mas, não de forma meramente informativa. Podemos constatar que pela dinâmica da Semana, mesmo as apresentações que seguem o modelo clássico no nível de um congresso, são

apresentações participativas, compartilhadas, entre todos que ali estão presentes; ou seja, os próprios alunos de psicologia da UFF, como também alunos de outros cursos, de outras universidades e da própria comunidade de Niterói e do Rio de Janeiro.

Altamente inovador foi o modo pelo qual os professores Luis Antonio Baptista e Marcia Moraes nos brindaram com a apresentação da atividade intitulada “História do meu livro”. Não se limitaram ao que tornou texto em seus livros. Abriram os espaços nos quais suas experiências tiveram como consequência o livro publicado. Seus livros ganharam um sentido que nos fez sentir indivíduos privilegiados pela intimidade que tivemos com os autores por uns instantes. Dividimos suas preocupações, seus problemas, seus desejos e suas lutas.

Neste sentido acrescentamos o que notou nossa aluna, Julia Domingues: “O que a Semana tem de diferencial é que o aluno pode se informar sobre as atividades que são desenvolvidas no curso logo nos primeiros períodos e que no modo habitual estas informações arduamente lhe são acessíveis. Assim, aprofundando e modificando continuamente a relação mantida com o próprio curso durante toda a sua vida acadêmica.”

Pela sua forma de fazer acontecer este tipo de encontro, a Semana lança sobre o curso durante uma semana, tal como uma malha imantada, que tudo da psicologia que está acontecendo a nossa volta seja atraído para a UFF num mesmo momento como um encontro alegre, despojado de formalidades sem perder o rigor e a satisfação de sentir expandido um mundo a ser conquistado pelo conhecimento. Permanentemente um novo sentido está sendo lançado nas disciplinas obrigatórias, na definição de uma área de estágio, na sua relação com a comunidade a partir das informações dos projetos de extensão, na escolha do tema para sua monografia final. E, como disse Maria Gabriela Portella: “Isto porque a Semana favorece aquilo que é da natureza do encontro, aquilo que possibilita a transformação através das experiências vividas”.

Com base nas opiniões e comentários sobre a realização da Semana, que são de fato os nossos dados para uma análise avaliativa, iremos destacar outro aspecto que esta Comissão acredita vir de encontro aos nossos objetivos maiores.

Trata-se da relação professor-aluno. A questão colocada em nosso projeto

inicial para a Semana foi a de como deixar claro a política com a qual estamos intervindo na história desta relação de ensino. E, respondendo esta questão, nós privilegamos dois pontos que vem nos guiando até o presente. São pontos que destacamos do trabalho sobre *Nietzsche Educador*, de Rosa Maria Dias (1991, p. 75), inspirada na declaração de Nietzsche de que “É preciso devolver ao estabelecimento de ensino a vocação que lhes é própria: “fazer do homem um homem””. O primeiro ponto trata da *Imitação criadora*. Soa estranho, mas é esta a recomendação de Nietzsche aos que querem se educar: ‘que procurem um modelo para imitar’. A imitação a que se refere é ativa, deliberada, construtiva e permite a reconstrução do modelo, da superação de si mesmo e a anulação do efeito paralisante de sua época. Não é uma repetição passiva de um modelo, mas do que é exemplar e digno de ser imitado; deve encontrar o que tornou possível a sua criação, para mimetizar sua força criadora e transformadora. O exemplo é um estímulo para a ação e para uma nova configuração.

Como pudemos testemunhar acima, uma nova dinâmica “bolada” apenas para uma apresentação de um projeto de extensão em curso tornou-se uma dinâmica permanente para um professor e seu grupo. Acreditamos que foi uma descoberta feita pelo professor junto com seus alunos. Neste caso tanto o professor como os alunos saíram modificados.

A intenção da Comissão de proporcionar uma Semana que abre permanentemente espaço para a discussão da relação professor/aluno foi coroada pela seguinte declaração da professora Silvana Mendes Lima: “Temos que produzir esta cultura de que a Universidade pode oferecer outros espaços de discussão para além daquilo que a gente já faz na sala de aula. Além da esfera institucional, a Semana afeta os indivíduos em um plano mais particular. Se alguma coisa mudou em mim a partir da Semana foi entender que esse dispositivo não precisa ficar restrito à Semana; ele pode ser um operador de ocupar a academia de outro jeito durante o ano inteiro, e a partir daí eu nunca mais parei de ocupá-la de outro jeito.”

Este coroamento se completa, como o outro lado da mesma moeda, com a declaração do aluno Pedro Ramos: “Instituído este espaço de troca entre alunos e professores é aberta a oportunidade de um crescimento individual que coaduna com a

proposta de uma universidade que busca formar indivíduos ávidos pelo saber, pela pesquisa e pelo desenvolvimento do conhecimento e de formas a fazê-lo reverberar para a sociedade. Participar da Semana de Psicologia mostrou-me que é possível organizar um evento acadêmico sem ser academicista.”

A participação ativa, responsável, e criativa dos alunos na organização da Semana como um evento tem sido um espaço de práticas inovadoras e altamente instigantes. Destacamos: 1. A contribuição da Diana L. Roedel e da Luanda Chamarelli com sua ‘caixa de sugestões’ onde seus colegas, sem disponibilidade de carga horária, puderam depositar seus desejos e sugestões. 2. O trabalho do Diego Dantas Barcelos e do Gabriel Sertã para promover encontros que pudessem produzir impactos e contrastes do saber psicológico. Buscaram novas formas de enfrentamento em vista à expansão do pensamento científico. 3. A capacidade da Juliana Lima Costa em resolver conflitos junto à administração e a sua delicadeza do seu novo formato em atender ao público em geral. 4. A Fernanda de Luna Pacheco em saber brilhantemente antecipar soluções antes que o problema emergja. 5. A Paula Milward de Andrade pela sua dedicação a nossa causa, sugerindo pontos a serem incluídos no Projeto da Semana, como seu engajamento político frente à divulgação do nosso evento.

## CONCLUSÃO

A professora Margarida Serra cita como Foucault (1992) nos esclarece que o poder não é dominar ou fazer um individuo obedecê-lo com uma arma ou similar apontado para ele. O poder é capturar o desejo dele. No nosso caso de um projeto pedagógico o que intuímos como capturado, é o desejo de se formar, de superar os limites impostos ao nosso conhecimento, a busca por formas de luta e de novas brechas para linhas de fuga que nos levem à expansão do nosso mundo científico. A universidade é o local onde essas lutas aparecem como um convite. A questão de nossa proposta de avaliação é termos acessos às armas disponíveis.

Sobre essas lutas, a aluna Paula M. de Andrade acrescenta: “Quando pensamos uma construção coletiva estamos enraizados na complexidade do que emerge das relações e que são produtoras de novas possibilidades de formação”. Se a cada

Semana mudam-se os tipos de atividades oferecidas, mudam-se as propostas, novas possibilidades de formação aparecem. Faz sentido porque a Semana é o hoje passando, está no devir; é o que está acontecendo na psicologia. É o que queremos pensar, acrescentar ou modificar no nosso curso agora.

Como a cada ano, nosso artigo registra uma pulsação do que esta Comissão de organização está sentindo no presente momento. Vimos nas plenárias finais que foram realizadas que, por unanimidade, sempre se vota a continuação deste formato avaliativo anual. No entanto, a Comissão organizadora, em suas reuniões, percebe que sempre precisa se certificar de que o processo aberto esteja de fato somando o novo às experiências passadas como efeito desta avaliação dinâmica. Este trabalho fez suas análises neste sentido.

O fundamental é que concluímos que estamos sempre aplicando um sentido pedagógico nesta malha que a Semana tece, que permite o cruzamento de diferentes linhas de pensamento todas elas guiadas pelos nossos princípios de valor; valores estes presentes nas avaliações feitas, por escrito ou por comentários, pelos membros que de uma forma ou de outra participaram do evento. O que visamos é compartilhar este movimento com demais cursos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo; Ed. Perspectiva. 1974, p. 103 e 151.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo : Ed. Scipione, 1991.

FOUCAULT, M. *Deux essais sur le sujet et le pouvoir*. In : Dreyfus, H. e Rabinow, P. « Michel Foucault. Un parcours philosophique ». Paris : Gallimard, 1992 ; p. 297 e seg.

REVEL, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris; Ellipses. 2004, p. 49.

## UM REPENSAR DO ENSINO BÁSICO: A LEITURA DRAMATIZADA, O ENSAIO TEATRAL, A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INTERVENÇÕES QUE MUDAM A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA<sup>63</sup>

Maria Onete Lopes Ferreira<sup>64</sup>

### Resumo

Este texto versa sobre a tese de que a educação na infância tornou-se muito desmotivador. O fato acarreta nas crianças um tipo de comportamento que afeta tanto a aprendizagem esperada como o trabalho docente. Face à tese experimentou-se introduzir na prática escolar intervenções de natureza artística para motivar as crianças, e talvez melhorar a aprendizagem. A experiência foi desenvolvida ao longo de um ano letivo com alunos dos últimos anos do ensino fundamental e atesta a eficácia da iniciativa.

### Summary

This text focuses on the theory that early childhood education has become very discouraging. That brings the children a kind of behavior that affects both the expected learning as teaching. Given the thesis tried to introduce interventions in school practice of an artistic nature to motivate children, and perhaps enhance learning. The experience was developed over a year with students from elementary school last year, attesting to the effectiveness of the initiative.

Palavras-chaves: educação infantil; aprendizagem; educação artística

<sup>63</sup> Trabalho fruto de uma pesquisa desenvolvida com apoio da FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro em 2010-2011.

<sup>64</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense-UFF, IEAR – Angra dos Reis.

## **UM REPENSAR DO ENSINO BÁSICO: A LEITURA DRAMATIZADA, O ENSAIO TEATRAL, A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INTERVENÇÕES QUE MUDAM A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA**

**Maria Onete Lopes Ferreira**

### **Introdução**

De uma reflexão sobre uma determinada experiência na escola básica embasada na teoria do materialismo histórico, nasceu a ideia de experimentar desenvolver uma atividade diferente no ensino para as crianças de uma determinada escola estadual. Isto é, brotou aí um desejo de introduzir atividades artísticas no trabalho escolar. Em parte a ideia se concretizou a partir da percepção de que as crianças da referida escola estavam pouco interessadas na prática de ensino a que são cotidianamente submetidas. O receio parecia ser um dos poucos momentos que tornava a escola agradável. Em nome dele valeria a pena a obediência ao professor e a permanência em sala de aula. Esta realidade indica a necessidade de mudança urgente do interior da escola para que ela continue a cumprir sua função adequadamente.

Claro estava, todavia, que a escola independentemente da época, jamais pode ser vista como local, de um modo geral, agradável, contudo nos dias atuais, se projeta como locus cada vez menos simpático. Esta constatação motivou a realização de uma experiência que levaria para dentro da escola atividades de natureza artística. Tratou-se de experimentar intervenções desenvolvidas por meio de inserção de atividades como leituras dramatizadas, pequenas dramatizações, criação de histórias, etc. no cotidiano da escola com o objetivo de enriquecer e ao mesmo tempo diversificar o trabalho pedagógico para que a escola se projetasse como local mais atraente.

Depois de dois semestres de realização de tais intervenções pode-se dizer que a expectativa que desencadeou a experiência resultou favorável, isto é, produziu efeitos relacionados ao objetivo da proposta. Noutras palavras, a experiência foi

benéfica, posto que atesta a hipótese levantada no projeto, qual seja, a de que a escola básica da atualidade, para adquirir maior qualidade e, acima de tudo para se tornar mais atraente, carece de iniciativas que modifiquem o atual estado da prática pedagógica<sup>65</sup>.

Além disto, é cada vez mais claro que a aprendizagem originada por meio da vivência cotidiana é profundamente impactante quando se tem clara a relação entre teoria x prática como momentos da práxis. Noutras palavras, o saber da experiência adquire significação quando o indivíduo, por força da sua condição de sujeito histórico, detém o poder para conciliar, por meio da reflexão, o exercício de suas atividades com as teorias que se propõem explicar este saber no afã de melhorar esta prática. Isto se aplica ao relato aqui apontado que está fundamentado nas categorias da dialética conforme encontrada no materialismo histórico.

### **Algumas notas sobre o processo metodológico**

A pesquisa se desenvolveu por meio de observações e análise das experiências que compuseram as intervenções com as crianças de duas turmas de quarto/quinto ano<sup>66</sup>. Durante a primeira fase de intervenções, correspondente ao segundo semestre letivo de 2010, diversas atividades foram desenvolvidas, desde leituras até a criação de pequenas histórias, passando pela encenação livre no palco. Já em 2011 as intervenções se deram através de leituras dramatizadas e posteriormente ensaios de um texto teatral.

A realização das atividades acontecia duas vezes por semana. Uma turma de cada vez. Ao longo do primeiro semestre de intervenções, além de leituras recomendadas para casa e exploradas nos encontros, as crianças realizaram uma variedade de atividades, sempre pensadas com antecedência e planejadas de acordo com a que acabava de ser executada. Este cuidado se originava no princípio de não

---

<sup>65</sup> Modificar a prática pedagógica aqui significa deixar de insistir apenas na velha prática tributária, quase sempre do quadro e da palavra explicadora, que ainda é de um modo geral, a forma de levar o conhecimento para as crianças.

<sup>66</sup> Como o início do projeto se deu no segundo semestre letivo as crianças estavam cursando o quarto ano e quando da conclusão estavam no primeiro semestre letivo do quinto ano.

repetição das atividades, que faz parte da proposta do projeto que é realizar coisas diferentes daquelas do cotidiano escolar.

Desde o início ficou evidente a motivação e o gosto das crianças pelo projeto. Elas expressavam isto não apenas de forma verbal, mas também no tratamento dispensado ao grupo. Sempre que era possível, quando algum dos membros estava na escola em horários diferentes daqueles das intervenções, por exemplo, as crianças carinhosamente perguntavam pelo “teatro”. A associação se justifica porque as crianças de ambas as turmas fizeram uma relação direta do projeto com a ideia de teatro que parece ter sido a mais marcante em suas mentes.

Desde os primeiros encontros foi conversado e combinado com as crianças que as atividades, para serem desenvolvidas a contento, demandariam algumas exigências. Estas exigências faziam parte das regras para uma convivência agradável e tinham um nome: democracia. Neste momento foi perguntado se sabiam o que é democracia. Algumas logo associaram o conceito às eleições para escolha de representantes.

### **Características da escola que abrigou o projeto e as razões da escolha**

Esta experiência foi realizada no Colégio Estadual Júlia Kubitschek. A opção por esta escola se deu especialmente por razões de ordem afetiva. Antes do ingresso na universidade pública lecionei ali. Como as relações travadas por lá, tanto as de trabalho quanto as pessoais deixaram marcas positivas sair não foi algo fácil, daí ver na pesquisa e na especificidade do edital de fomento uma condição para permanecer ainda um pouco mais.

O CEJK, como é popularmente conhecido, é um colégio de Ensino Médio profissionalizante/Curso Normal e, desde sua fundação, se mantém comprometido com a formação de professores críticos e comprometidos; que contribuam para

(trans)formação da sociedade brasileira. Por força deste compromisso com a boa formação se destaca dentre os melhores do Estado do Rio de Janeiro<sup>67</sup>.

Esta vocação e compromisso por parte dos que lá atuam já constitui uma tradição iniciada pelos idos de 1960, quando o Colégio Estadual Júlia Kubitschek define como proposta a tarefa de atuar na formação de novos professores destinados a lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, meta que persegue ao longo dos seus 50 anos de existência.

Em 1990, por força do desejo manifestado pelos professores de Didática Geral, surge o projeto Julinha. Com este nome em diminutivo designava-se um projeto para uma escola de aplicação. No início as aulas eram ministradas por estagiários do Curso Adicional sob a supervisão e orientação dos professores de Didática Geral. Os alunos estagiários estudavam à noite e lecionavam nos turnos diurnos. Durante muito tempo o projeto funcionou em espaços adaptados, pois não haviam salas disponíveis. Depois foram construídas instalações e vieram professores concursados. E, assim, o Julinha foi fazendo história, na medida em que foi oferecendo à população um ensino de qualidade superior ao das demais escolas.

Entretanto, esta história de sucesso vem dando os primeiros passos rumo ao ocaso. Será interrompida, ainda que sob protesto da população vizinha que dela se orgulha. Alegando razões, talvez justificáveis, a atual gestão do CEJK, decidiu interromper esta experiência. O argumento fundamental é o de dificuldade de professores, posto que o ensino para crianças demanda professores com carga horária superior àquela dos professores do ensino médio. Como não cabe ao Estado a responsabilidade com esta modalidade, os professores desta modalidade vão sumindo da rede estadual por força da aposentadoria.

---

<sup>67</sup> Em 2010 ficou dentre as escolas que mais aprovaram alunos nos vestibulares do Estado. Foi a quarta classificada, apesar de ser uma escola profissionalizante.

## O desenvolvimento do projeto: os passos que definiram o caminho

Para a realização das intervenções intentadas no projeto foram escolhidas as duas turmas de quarto ano do turno da manhã. A escolha das turmas obedeceu a critérios coerentes com a proposição e condições de viabilidade das atividades ao longo do tempo em que este seria aplicado. Era importante escolher crianças que já demonstrassem uma habilidade de leitura comprovada, o que ocorria com aquelas relativas ao quarto ano. Além disto, era necessário que a atividade pudesse continuar em 2011 com as mesmas crianças<sup>68</sup>.

No colégio existe um espaço que é chamado de “Sala de Leitura”, uma sala utilizada para atividades do Julinha. Foi ali que o projeto se instalou. Foi feita uma decoração do ambiente com adereços que remetiam ao projeto<sup>69</sup>. A cada vez que as crianças entravam nesta sala eram lembradas da regra básica da atividade: o respeito aos demais. Esta regra foi instituída e discutida no momento da apresentação do projeto para elas. É bem verdade que a recomendação, embora considerada importante pelas crianças mesmas, não proporcionava a conduta compatível. Isto é, as crianças não reproduziam no comportamento as recomendações da regra que julgavam importantes. Esta foi a maior dificuldade ao longo do desenvolvimento do projeto. Raramente se conseguia concentração e atenção das crianças de forma satisfatória. Elas estão sobremodo condicionadas a conversarem sobre assuntos de outros interesses, isto é, temas de suas vidas cotidianas, portanto, conversa que, além de não contribuir para a aprendizagem, dificultam o trabalho do professor. Entretanto participavam e gostavam de se dedicar às atividades propostas.

Como o comportamento inadequado<sup>70</sup> das crianças tornara-se um dos assuntos mais discutidos nas avaliações, posto que ao longo das intervenções menos dinâmicas era difícil conseguir fazer com que todas ficassem concentradas nas

---

<sup>68</sup> O turno da manhã foi o escolhido porque as alunas bolsistas estudam no turno da tarde, logo suas disponibilidades de tempo recaía sobre este turno. A escolha dos dias levou em conta as considerações das professoras regentes de cada turma, que na escola são eram identificadas como 401 e 402. Os dias da semana escolhidos foram terças e quintas-feiras.

<sup>69</sup> A ambientação foi realizada pelas bolsistas do projeto, as quais eram estudantes do terceiro ano do Curso Normal.

<sup>70</sup> Por comportamento inadequado se está generalizando as condutas ou ações que muitas crianças lançavam mão durante as intervenções, tais como: insultar um dos colegas com palavras ou atos agressivos, tirar alguma coisa do outro, etc.

atividades, sem que fosse necessário chamar-lhes a atenção repetidamente, numa das intervenções parte do tempo foi destinada para que escrevessem regras que consideravam necessárias para o comportamento na escola e nas salas tanto de aula quanto do projeto. Objetiva-se com esta tarefa levar as crianças a perceberem suas responsabilidades no processo de ensino aprendizagem. Pensava-se no grupo que atribuir responsabilidades às crianças e torná-las participe destas facilitaria sua compreensão sobre a necessidade de colaborarem.

Foi um momento muito interessante porque mesmo aquelas que sempre requisitavam mais chamadas de atenção, neste dia, se concentraram muito para escrever as tais regras. Talvez isto representasse para as crianças o sentimento de autonomia, pois estavam se pronunciando e não apenas obedecendo. Isto despertava, especialmente na equipe bolsista a percepção de que a existência, na escola, de momentos em que a aprendizagem não está presa aos rituais corriqueiros, desperta nas crianças muita curiosidade.

Nas atividades típicas da escola as crianças têm consciência que são momentos em que estão na escola para “aprender” as coisas da escola. Embora não percebam que não aprendem e que não aprender se deve às estratégias, ao método e à prática utilizados, que não raro encontram-se obsoletos diante da realidade vivida. Participando do projeto as crianças aprendem porque sua natureza não é a mesma da rotina escolar. Não vêem como atividade “que ensina” mesmo porque são chamadas a intervir, a responder perguntas e fazer coisas fora de sua rotina habitual. Aprendem porque gostam de participar, porque a relação estabelecida com as coisas e com as pessoas não é feita de cima para baixo, não se tratava da obediência exigida na sala de aula ou por profissionais da escola. Ou seja, não estavam diante da necessidade de obediência baseada na cobrança de conteúdos em provas, no direito à liberdade para curtir o recreio, por exemplo. Numa palavra, não era a obediência fundada na hierarquia experimentada dentro da escola.

Na volta do projeto em 2011, que colocaria em ação a leitura dramatizada e depois os ensaios teatrais, o entusiasmo e o empenho das crianças eram cada vez mais visíveis. Elas se desdobravam na entonação das falas, na composição do personagem; tentavam por si mesmas sugerir marcações de palco, gestos e,

acima de tudo demonstravam gostar muito dos ensaios. A escolha dos personagens para os papéis na peça foi outro momento de constatação do prazer em participar do projeto. Era muito animador perceber o empenho nas leituras e até na memorização de falas para o sucesso na escolha. Importante também foi o prazer demonstrado diante do fato de que ganhariam uma cópia do texto da peça para leitura em casa<sup>71</sup>.

### **Resultados obtidos com base no olhar das crianças mesmas**

Para captar de forma comprovada o interesse das crianças, no final do projeto foi aplicado um questionário com uma sondagem relacionada à hipótese norteadora do problema que orientou a pesquisa, qual seja: a introdução de atividades lúdicas como as de caráter artístico no cotidiano escolar contribui para a melhoria do ensino porque motiva as crianças. Ao ser pensado o questionário, alguns elementos foram pontuados como condicionantes. Primeiro não poderia constituir uma obrigação; segundo não deveria ser aplicado no tempo da intervenção, diante da equipe realizadora do trabalho para não criar constrangimentos. A saída foi solicitar às professoras das turmas que colaborassem aplicando os questionários<sup>72</sup>. O questionário pretendeu coletar também aspectos econômicos das famílias das crianças porque pareceu interessante relacionar as respostas dadas ao perfil sócio-econômico<sup>73</sup>. A rigor, há indícios nas respostas de que as crianças que apontaram renda mais alta apresentam uma formação escolar com um nível mais elevado. Isto é, escrevem mais correta e sofisticadamente.

---

<sup>71</sup> O texto a ser lido e ensaiado foi uma versão adaptada do clássico João e Maria. Esta versão traz para a história o cenário da cidade do rio de Janeiro. Sua geografia e seus problemas como o tráfico e a violência dele decorrente.

<sup>72</sup> Entretanto, como isto foi realizado no final do semestre letivo e as turmas estavam enfrentando dificuldades por causa da saída de uma das professoras a aplicação do questionário em sala foi considerada problemática pela coordenadora da escola, posto que os conteúdos curriculares eram mais importantes, porque era período de provas. Mandaram então os questionários para casa. O resultado foi ruim porque somente uma parte dos questionários chegou de volta até mim. Das 54 crianças que permaneciam nas turmas apenas as respostas de 12 delas serão avaliadas aqui.

<sup>73</sup> É importante frisar que o CEJK tem fama de ser um dos melhores colégios estaduais e esta fama atinge diretamente o Julinha, projeto de aplicação. Por ser destacada como uma experiência que deu certo, o Julinha atrai também famílias com um poder aquisitivo mais elevado.

Relativamente ao projeto apenas uma marcou o quadrinho afirmando não ter gostado de participar do projeto e, ao justificar o fato de não ter gostado, afirma que não gostou “porque não faz teatro”. Embora seja legítimo que algumas crianças tenham respondido que não gostaram de participar do projeto, esta resposta não deixa isto claro, pois pode fazer alusão somente ao seu papel em 2011, quando desempenhavam atividades específicas do teatro que foram desenvolvidas.

Já a idéia norteadora da hipótese inicial, qual seja a de que a escola, no imaginário infantil aparece como um local chato, desagradável parece ter sido confirmada. Cinco das crianças ao responderem sobre se gostam de ir à escola, escolheram as opções “não gosto” ou “mais ou menos”. Já as que dizem que gostam, justificam as escolhas com argumentos que podem ser lidos como inculcados pelos adultos. Em todas as justificativas o argumento remete ao papel tradicionalmente atribuído à escola, ou seja, fazem referências ao fato de que ela “ensina a ler e escrever”, faz aprender sobre “coisas importantes”, “ajuda a pessoa a ter um futuro melhor”. Outros argumentos respondem sobre o CEJK, isto é, dizem que este é um dos melhores colégios no Rio de Janeiro.

Quando citam as razões porque gostaram do projeto, aparecem argumentos que apontam para o caráter de inediticidade da experiência. “foi bom porque nunca tinha tido algo de arte na escola”. Uma criança escreveu que gostou *porque fez leituras de livros e isto aumenta a criatividade*. Esta criança complementou que “mesmo não tendo se interessado em participar da peça, gostou de participar dos ensaios”.

Uma justificativa para gostar da participação no projeto teve conteúdo extremamente importante porque atenta para um aspecto que quase sempre passa despercebido ao se pensar sobre atividades artísticas desenvolvidas com o coletivo: a importância do trabalho em grupo. Afirma o texto: “Eu gostei porque mostrou que podemos trabalhar juntos”.

Houve quem justificasse ter gostado de participar do projeto com o argumento de que foi muito legal e divertido. Contudo, respostas assim, simples são, via de regra, as que as pessoas das classes populares conseguem formular diante

de indagações. Esta resposta é oriunda do questionário de uma criança cuja renda familiar é a mais baixa dentre os questionários devolvidos.

Outra indagação no questionário dizia respeito ao interesse das crianças de participarem de novos projetos como este. Três respostas foram negativas. E, outra vez a razão, que foi unânime nas três, associa o projeto apenas ao teatro. O desinteresse em participar é justificado pelo fato de não gostar de teatro. Todas as demais respostas afirmam o interesse porque consideram que é divertido, ou importante fazer coisas diferentes na escola.

A propósito, também foi perguntado sobre como as crianças vêem a escola a partir de projetos como este, isto é, foi indagado se a escola com a existência de projetos como o que elas participaram sofre alterações. As respostas foram quase uma unanimidade para as alternativas “Fica muito melhor” ou “Melhor”. As duas respostas que preferiram outras alternativas são as das mesmas crianças que antes afirmaram não gostar de teatro.

As respostas dadas pelas crianças apontam para a expectativa projetada. Isto é, a representação que elas projetam da escola, não apenas indica a confirmação da hipótese inicial quanto ao descompasso entre a escola e a presente realidade, histórico social em sua singularidade oriunda das novas tecnologias da comunicação, mas permite também perceber que a consciência esboçada pelas crianças não consegue explicitar com precisão este descompasso. A negação desta incoerência encontra ainda ressonância no fato de que, em qualquer época, a escola pode ser percebida, como espaço de chatice. Esta imagem talvez impeça a compreensão de que a incompatibilidade entre a prática escolar de hoje e a realidade fora da escola, especialmente hoje, se encontram por demasiado distantes.

Por esta razão, apenas informalmente, isto é, fora das relações escolares e mesmo formais da sociedade é que parece permitido afirmar a verdadeira impressão que a escola causa, especialmente nos jovens e crianças. Há uma ideia preconcebida de que falar mal da escola é danoso. Soa como crime porque a escola está consagrada como algo que só pode ser visto pelo aspecto positivo. Este preconceito impede que se tire a máscara para encarar a escola como algo que precisa ser desmistificada

para que sua importância continue a ser afirmada, ou seja, para que sua existência se coloque a serviço das transformações que o mundo carece sofrer.

### **Considerações finais**

Avaliar este trabalho à luz da hipótese norteadora da pesquisa remete à conclusão de que, de fato, é urgente repensar a escola. Isto é, a realidade histórica em sua materialidade concreta<sup>74</sup> exige uma redefinição do *metier* da escola. Chamar a atenção para este fato é sem dúvida uma responsabilidade que deve ser assumida pelos pesquisadores. Isto é, compete aos pesquisadores o dever de se anteciparem na captura e estudo dos males antes que os sintomas os revelem incuráveis. Cabe aos estudiosos identificarem e diagnosticarem as disfunções dos objetos que constituem seus campos de estudos antes que eles se coloquem como problemas graves a ponto de dificultar a solução.

Sobre o estudo, chamou a atenção, sobretudo, a ausência de uma literatura que aborde os problemas ditos de “comportamento” dentro da escola. Esta ausência inviabilizou qualquer diálogo sobre o tema e suscitou de pronto uma certa desconfiança sobre a pertinência do estudo. Mas, se os problemas de comportamento não são fatos reais, fica a pergunta: porque é cada vez mais comum ouvir dos professores do ensino infantil, inclusive dos que já estão há mais tempo lecionando para crianças, que está cada vez mais difícil a docência neste ensino?

Não vale o argumento de que é comum a escola ser pensada como por desagradável aos olhos infantis e juvenis e que é, desde sempre um “mal necessário”, posto que em nenhuma outra época o ensino assustou tanto aos professores. Em nenhum outro tempo histórico os chamados “problemas da escola” tiveram tanta necessidade de serem levados aos tribunais. É inédito na história a condenação de professores a penas ditas de danos morais com reparos monetários.

---

<sup>74</sup> A referência diz respeito à realidade tal que ela é, portanto, implica nas condições materiais da vida nos tempos hodiernos, mas especialmente remete à as transformações que as novas tecnologias disponibilizam para usufruto da maioria dos indivíduos e nas mudanças que elas impõem.

Igualmente, em nenhum outro período da historia educacional a pesquisa sobre violência na escola foi tão fértil e tão debatida. Até a entrada em cena de um tipo de violência antes despercebida, o *bullying* virou mania. Ora, se antes estes fatos não remetiam a uma atenção maior não significa que não eram importantes, mas que não comprometiam efetivamente a escola, seu funcionamento.

Explicar estes fenômenos modernos é tarefa inerente ao pesquisador porque ao estudioso cabe a tarefa de lançar luz sobre os problemas que vão surgindo. É necessário que cada “disfunção” possa ser estudada por uma gama maior de abordagem para que se chegue a um diagnóstico mais complexo e conseqüente a uma saída eficaz. Não parece razoável limitar a questão do comportamento inadequado na escola ao viés psicológico. Aqui o enfoque é sociológico, diz respeito à necessidade de um entendimento que coloque a escola em seu tempo. Que reconheça a natureza material da história e que conceba a escola como uma instituição dotada de temporalidade, conforme sugere o materialismo histórico dialético.

Para finalizar é importante reafirmar que a experiência proporcionou sim aquilo que foi apontado neste projeto como hipótese: uma escola mais agradável. Constituiu uma experiência enriquecedora no cotidiano das crianças envolvidas e permitiu à equipe que nela atuou um olhar acadêmico para dentro da escola. Olhar interessado em sua compreensão; compreensão do seu ser/fazer. Olhar interessado em captar aqueles aspectos que só podem ser apreendidos através da reflexão e auto-reflexiva porque contida nos detalhes que somente se revelam aos que observam o objeto com outras lentes, neste caso a lupa dialética.

### Referências bibliográficas

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO. *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: SPCE, 1992.

CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

CANÁRIO, R. A inovação como processo permanente. *Revista Educação*, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 17-22, 1987.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

COSTA, A.C.; MADEIRA, A.I. *A construção do projeto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor*(por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28de Nov de 2009.

ESTEBAN, Maria H. *o que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREITAS, Luiz C. de. *Críticas da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus, 1995.

FOUCAULT. MICHAEL. *Vigiar e punir*. Petrópolis: vozes, 2001.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HUBERMAN, A.M. *Como se realizam as mudanças em educação*. Paris: UNESCO, 1973

MANACORDA, M. Alighieri. *Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano lo Monaco. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 200.

PEREIRA. Fátima. *Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores*. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29FatimaP.pdf>. Acesso em 8 de Nov de 2011.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de classes*. Trad. José S. de C. Pereira. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo, Ed. Manole, 1988.

## AS CRIANÇAS E SUAS AÇÕES SOBRE A LITERATURA

Lauren Marchesano<sup>75</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta uma cena de leitura. Esta cena é um recorte do material que analisei em minha dissertação de mestrado investigando crianças de quatro a seis anos, lendo literatura e construindo sentidos na experiência literária. Um esquema é proposto para analisar os processos de compreensão revelados com as leituras das crianças ora vinculadas ao eixo dos sentidos literais e estáveis, ora perseguindo sentidos polifônicos e instáveis.

**Palavras-chave:** Crianças de 4 e 5 anos; leitura literária; experiência literária.

### RESUMEN

El artículo presenta una escena de lectura. Esta escena es un recorte del material analizado en mi trabajo de investigación de maestría que estudió niños de cuatro a seis años leyendo literatura y construyendo sentidos en esa experiencia literaria. Se propone un esquema para analizar los procesos de comprensión que se revelan en las lecturas de los niños, estén ellos vinculados al eje de los significados literales y estables o persiguiendo sentidos polifónicos inestables.

**Palabras-clave:** Niños de 4 y 5 años; lectura literaria; experiencia literaria.

<sup>75</sup> Professora e Mestre em Educação pela UFF. Pedagoga na empresa *LLis Consultoria e Projetos Ltda.* Participa do Grupo de Pesquisa: Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, Coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino. UFRJ/LEDUC (Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). [lliconsultoria@yahoo.com.br](mailto:lliconsultoria@yahoo.com.br)

## AS CRIANÇAS E SUAS AÇÕES SOBRE A LITERATURA

Lauren Marchesano

### INTRODUÇÃO

O contexto de produção da cena é uma dinâmica turma de crianças de quatro e cinco anos. O episódio de leitura analisado aqui foi registrado em novembro de 2008, mas, desde fevereiro do mesmo ano, a turma já realizava propostas inusitadas com os livros, na sala de leitura (SL).

Para olhar essa cena, busco aproximação nos trabalhos de Goulart (2007, p. 100), onde a pesquisadora analisa interações discursivas na perspectiva da argumentação, com base em Bakhtin. O contexto de produção deste artigo que servirá de base para a análise da cena selecionada é uma aula de história, numa turma de 5ª série; o pressuposto norteador da autora é: enunciar é argumentar. Ela afirma que argumentar é inerente ao princípio dialógico dos enunciados, considerando que todo enunciado é dirigido a alguém, na cadeia enunciativa infinita. Enunciar é agir sobre os outros, o que significa que vai além de compreender e responder enunciados. (op. cit. p. 93)

Nessa perspectiva, o minigrupo vai se formando e (re) formatando pelo próprio ir e vir das oito crianças de quatro e cinco anos, ao redor da área escolhida. A literatura parece uma bola a rolar junto ao corpo delas. Em alguns momentos, compartilham na interação umas com as outras, resolvem impasses; em outros, disputam os livros de dobradura, principalmente, que rolam nas mãos das meninas e meninos, às vezes bem juntos, às vezes separados. A partir desse movimento, percebemos um conjunto estável de atividades se estabelecendo como interesse que as próprias crianças não simplesmente imitam, mas produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2005, p.1)<sup>76</sup>.

Como os acontecimentos das enunciações nesse minigrupo foram intensas e difíceis de registrar apenas com caneta e papel, sinalizo as falas diretas das crianças como enunciações numeradas (E1, E2...). Assim, lemos:

---

<sup>76</sup> CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Bloomington: Indiana University, 2005, 8p. Mimeografado.

- E1. **Maria:** *Olha, ele está comendo o livro!*
- E2. **Rosana:** *Era uma vez...*
- E3. **Paulo:** *Lauren, Lauren, qual é o nome desse? (O livro é “Ah, Cambaxirra se eu pudesse, de Ana Maria Machado).*
- E4. **Marília:** *“Era uma vez um sapinho. Rosana faz-se de sapo e sai pulando. Ela inventa, com o livro “O Sapo Bocarrão”, de Keith Faulkner, Cia. das Letrinhas, no colo, a sua história.*
- E5. **Criança D** (não sei o nome) pergunta: *“Rosana, depois eu posso ser o sapo?”*
- E6. **Marília:** *“Apareceu o jacaré...”*
- E7. (Na sequência a criança D diz): *“Agora eu sou o sapo... vai, conta.”*
- E8. (Paulo, menino uruguaio, tem forte sotaque; aproxima-se novamente): *“Olha aqui o ovo...”* (Trocou o livro. Agora lê *“Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo. Na 4ª capa desse livro, o autor desenhou um ovo.)*
- E9. **A professora** observa as falas e diz: *“... a turma é joia em matéria de afeto.”*  
**Mateus**, uma criança de seis anos, que está visitando o colégio e a sala hoje, lê fluentemente, bem próximo a outras crianças. Há outro grupo de leitura com ele.
- E10: **Uma outra Criança** (não sei o nome dela) assume a leitura do livro *“O Sapo Bocarrão”,* abrindo-o em uma nova página e lê): *“Depois apareceu um piricano. Depois, apareceu um sapo e um rato, depois um jacaré. Enfim, o sapo foi pra casa: uébi, uébi... (sons).”* Mudam de livro e negociam... Decidem que uma conta e as outras são os personagens. Pergunto o que farão.
- E11. **Rosana** diz: *“Eu vou ler. Elas são as personagens.”* Estão com o livro *“Pelegrino e Petrônio,* de Ziraldo. Leem o nome *PE-LE- GRI-NO.*
- E12. **Pergunto:** *“Qual o nome desse livro?”* Olhando a capa, soletram *PE-LE-GRI-NO* e saem.
- E13. **Rosana:** *“Gente, nem comecei a ler ainda... e depois das mãos eu apareço... Eu sou o calcanhar, eu sou a barriga...”*
- E14. **Marília** retorna para perto e diz: *“Vou contar esse pra você. Uma menina que trabalhava muito (ela está com o livro João e Maria, da FTD) e tinha um irmão chamado João. A mãe de noite vira do mal.”*
- Sou interrompida pelo **Rubem**, pedindo para eu ler o *“Porco Narigudo: um livro de*

*dobraduras*". Texto de Keith Faulkner. Ilustrações de Jonathan Lambert. Cia. das Letrinhas, 1997.

E15. **Ele pede:** "*Conta pra mim.*"

E16. **Retorno a ele:** "*Como assim?*"

E17. **Ele explica:** "*Quem conta um conto ganha ponto. Minha mãe diz assim.*"

E18. **Converso com ele:** "*Sua mãe conta história para você?*"

E19. **Ele confirma afirmativamente:** *hum, hum...* (sons)

### **LIVROS E LEITURAS: OLHA!**

De forma geral, observamos na cena de leitura o processo de interação discursiva do minigrupo de crianças, que têm lugar na SL. Ele é repleto de alternâncias de falas, sons e gestos. Os diálogos são abundantes, quase sem intervalos. A presença dos verbos olhar, comer, poder etc. mostra as ações intensas das crianças, além de movimentar escolhas e direções para o fluxo contínuo de palavras, contrapalavras, argumentações, ao mesmo tempo, imbricadas aos movimentos corporais.

Tratamos as falas individuais das crianças como argumentações intencionais, porque dirigidas a alguém no fluxo discursivo da cena (E1, E2... até E19). Com isso, identificamos o lugar e o valor de cada sujeito (criança e adulto) na disputa da cena de leitura para compor e constituir o trânsito das enunciações e das leituras em busca de sentidos; sem perder de vista a perspectiva do princípio dialógico da linguagem em Bakhtin, para olhar a cena em interlocução, também, com as pesquisas de Goulart.

Um primeiro aspecto a destacar na parte da aula de História apresentada no artigo de Goulart, é a primazia da voz da professora, ao argumentar sobre a atividade a ser desenvolvida, ao mesmo tempo em que propõe a organização dos alunos em círculo. De forma inversa, na cena do minigrupo que analisamos, é a criança Maria quem está iniciando a enunciação: "*Olha, ele está comendo o livro!*" Maria está surpresa com a ação *proibida*, empreendida no objeto livro. O que o outro lê? Resgatando a proposta de Soares (2009)<sup>77</sup>, continuamos centrando nosso olhar no

<sup>77</sup> SOARES, Magda. O Jogo das escolhas. In: Escolhas (literárias) em jogo. MACHADO, Maria Zélia V. et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009, p. 21- 22..

que se desenvolve *com* esse objeto e *sobre* esse objeto livro; interessa-nos o processo de aproximação da criança com a literatura.

O outro que Maria observa e estranha, lê o livro *O Sapo Bocarrão*. Com uma boca enorme, em forma de dobradura, o sapo aparece em várias páginas e quase salta delas e vem lamber a gente. No final, pula dentro de uma enorme lagoa – *splash!*

Esse outro a quem Maria dirige sua enunciação é uma criança que explora o livro de uma forma literal. A cena sugere uma intertextualidade com o Abade Jorge, do livro *O nome da Rosa*, de Umberto Eco. O pequeno leitor prova o papel do livro, levando-o à boca para, de alguma forma, incorporá-lo mais intensamente a si; contudo, ele é acompanhado de perto pelos olhos e pela suspeita da pequena Maria. Inversamente à prática de leitura na biblioteca do conto de Eco, esse livro circulará por muitas mãos, olhos e bocas; ele não é um livro maldito, mas um livro sob suspeita porque convida o leitor a experiências impensadas com as leituras.<sup>78</sup>

## EIXOS DE SENTIDOS PARA COMPREENSÃO DAS LEITURAS

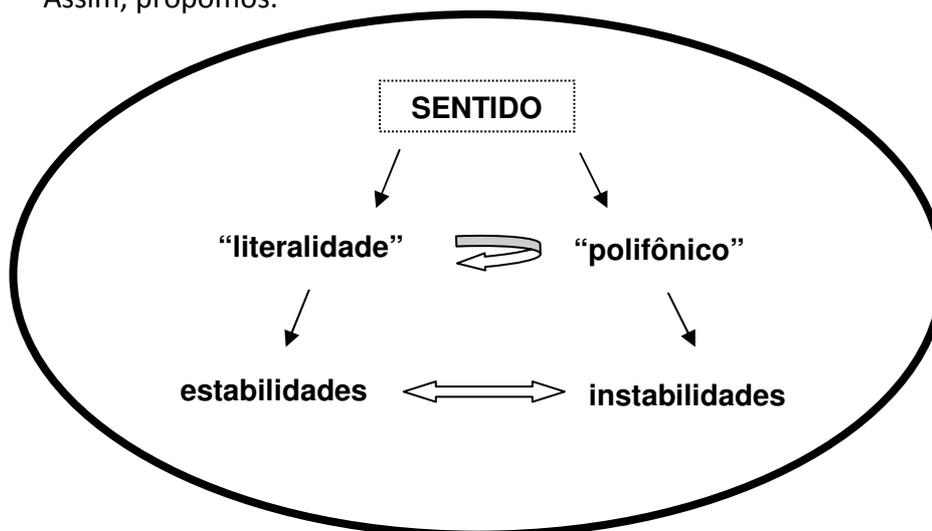
Diante do exposto, considero importante constatar, nessa cena, o movimento dos sentidos derivados das leituras dos textos literários empreendidas pelas crianças. O foco da investigação na leitura como experiência e produção de sentidos durante o mestrado, revela um esquema que tem se mostrado produtivo para discutir a complexa relação das crianças com os livros e a busca de compreensão dos sentidos<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> ECO, Umberto (1986 apud Azevedo, 2000, p.4) destaca: “O velho calou-se. Mantinha as mãos abertas sobre o livro, quase acariciando suas páginas, como se estivesse esticando as folhas para ler melhor, ou quisesse protegê-lo de uma presa voraz. (...) e começou com as mãos descarnadas e diáfanas a rasgar lentamente, em pedaços e tiras, as páginas moles do manuscrito, colocando-as aos bocados na boca, e mastigando lentamente como se estivesse consumindo a hóstia e quisesse torná-la carne.”

<sup>79</sup> MARCHESANO, Lauren. Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema? Niterói, 2010, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

Assim, propomos:



O esquema acima sugere a visualização dos processos de compreensão, as misturas, como nos informa Vygotsky (1996, p.172)<sup>80</sup>, quando analisa o estudo de Piaget sobre o mecanismo sincrético do pensamento infantil. Durante o ano, as crianças na SL, no primeiro semestre, pareciam focalizar o eixo da sua compreensão na audição das histórias. Possivelmente, a significação da leitura ouvida sugeria poucas instabilidades, porque a criança adaptava-se ao signo linguístico pela literalidade do dizer do outro (s). A partir do segundo semestre, quando assumiam o novo lugar de conhecimento, as crianças faziam, agora como leitores do código escrito, novas reelaborações, de onde emergiam novas significações.

Uma hipótese para esse período sincrético do pensamento infantil, talvez seja a aquisição de novos sistemas de símbolos (Colomer, 2001, p. 8)<sup>81</sup>, porque a necessidade de compreensão induz o leitor infantil a novas discussões, internas e externas, com os antigos referenciais e, assim, o caráter polifônico da interação discursiva se amplia, produzindo instabilidades. Entre o que se ouvia, via e, agora,

<sup>80</sup> VYGOTSKY, L.S. (1996) p. 151 a 235. "Piaget que estudou extensamente esse mecanismo do pensamento da criança, chamou-o de sincretismo. Esse termo denota um fenômeno interessante, do qual se pode encontrar sinais no adulto, mas que prosperam na mente (psique – J.K.) da criança. A essência desse fenômeno é a seguinte: conceitos que só têm um aspecto externo (em comum – J.K.) são agrupados com extrema facilidade e um conceito desconhecido é substituído por outro mais familiar. Essas substituições do desconhecido pelo compreensível, essas misturas de significados encontram-se bastante frequentemente na fala da criança."

<sup>81</sup> COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 22, dez, 2001, v. 4, p. 1-19. Disponível em: <http://www.lecturayvida.org.ar>. Acesso em: 3 mar.2009

acessa-se pela leitura autônoma, há novos processos mentais e processamentos simbólicos.

## AS ENUNCIÇÕES, OS PROCESSOS E AS EXPERIÊNCIAS DOS LEITORES INFANTIS

A enunciação de Maria também pode estar ligada à chegada dos livros novos na SL. Naqueles dias, tratávamos os livros como *comidinhas* e utilizávamos a estratégia *comerciais de leitura* para anunciar às turmas a chegada deles, com provocações metafóricas, músicas e sinalizações de fitas coloridas. Recordo-me de que algumas crianças não entendiam o sentido polifônico da minha enunciação, mas logo recebiam o suporte compreensivo de outras que traduziam meu dizer: “*são os livros novos.*” Assim, *comer livros* era algo plausível na SL, porque sempre as *comidinhas* chegavam... E, para degustá-las, seria preciso mesmo abrir a boca, lendo.

Podemos considerar essa enunciação de Maria, também, como um símbolo dos processos e das experiências do leitor infantil, que inicia suas leituras antes de estar matriculado na instituição de ensino e ocupar o lugar social como sujeito escolarizado. A partir da experiência dela, consideramos, em interlocução com Britto (2005, p.17)<sup>82</sup>, o conceito de leituras (no plural), como processo que implica interagir intelectualmente com o discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específico.

Na sequência da cena, Rosana, com as mãos nos livros e os livros em mãos, enuncia a sua leitura e nos diz “*Era uma vez...*” A sentença anuncia a abertura típica de histórias ficcionais. O livro não era de conto de fadas, como se poderia inferir, mas uma história onde as imagens em dobradura ganhavam formas tridimensionais. Para esta leitora inserida no minigrupo, continua a acontecer o jogo das representações. A enunciação típica dos contos de fadas, dirigida ao livro *O Porco Narigudo* presunçoso, transforma, mais uma vez, o sentido entre o visto e o lido. E quem disse que esse porco não é maravilhoso: ele tem um *nariz problemático*, enfrenta e supera desafios até estabelecer sua *identidade suína...* Qual estatuto impedirá Rosana de ver e ler o porco como maravilhoso?

---

<sup>82</sup> BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: O mundo da escrita no universo da pequena infância. De Faria, Ana Lúcia Goulart et al (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-21.

Nessa arena discursiva, quem conquista seu lugar de enunciação agora, é Paulo; um menino uruguaio, que estava, em 2008, há poucos meses no país, porque os pais dele vieram trabalhar no Brasil. A sua primeira escolha literária recaiu sobre o texto de Ana Maria Machado, *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse*.<sup>83</sup> Como ele me incluiu em sua leitura, endereçando-me uma questão, procurei ouvi-lo. Ele disse: “*Lauren, Lauren, qual é o nome deste?* Considerei que ele via e lia o livro pela ilustração, mas não apenas isto. Demonstrou que queria saber do nome/título do livro, selecionado na estante de histórias infantis. Nessa busca de compreensão, suponho que a sua pergunta representou um recurso para a mediação com o adulto que lhe traria novas informações sobre o visto e, agora, lido nas palavras.

Mais uma vez, insinuava-se a hipótese de busca de outros sentidos, para além dos literais, nesse lugar comum do querer saber. Se, na capa do livro da cambaxirra, Paulo lia e via a ilustração do lenhador, da árvore e da cambaxirra, no plano das marcas impressas pelas palavras, o sentido parecia obscuro e, daí, a necessidade de mediação com o adulto.

Alguém, para ler, sugere uma estratégia histórica para os usos e funções sociais da linguagem. Quando o menino Paulo recoloca a questão (com certa pressa: “*Lauren, Lauren...*”) da palavra para ler o que está escrito, talvez queira apontar o desafio do processo evolutivo contínuo dos indivíduos ao penetrarem na corrente da comunicação verbal e, de uma forma constitutiva, mergulhar nessa corrente para ter consciência da língua e poder operar por ela (Bakhtin, 1995, p. 108)<sup>84</sup>.

Esse movimento espontâneo de Paulo em direção à cena no minigrupo sinaliza a conquista de um lugar na SL, como estrangeiro, ao dizer a sua palavra, em enunciação espanhola e, por vezes, pouco compreensível, mas sem interdição. Ele explora possibilidades, perguntando e, de certa forma, inserindo-se no contexto intertextual com a personagem Cambaxirra, que está ameaçada de perder a árvore de galho mais alto da floresta onde tem um ninho. Paulo não parece ameaçado diretamente por ninguém, mas seu percurso geográfico, no território brasileiro nos informa que suas referências subjetivas e emocionais estão em processo de instabilidades diante de todas as diversidades encontradas.

<sup>83</sup> MACHADO, Ana Maria. *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

<sup>84</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ed. São Paulo, Hucitec, 1995.

Será isso mesmo? Nesse processo em busca dos sentidos, ele recorre a um adulto que tem uma posição de autoridade para ler. Alguém, que o precedeu cronologicamente, aprendeu a linguagem dos sentidos embutidos nas palavras e poderá lhe transmitir uma experiência pensada, como patrimônio cultural, revalidando a convivência entre gerações.

A linguagem, nessa cena, como recurso de convívio e aproximação geracional, ao gosto benjaminiano, pode *encontrar ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas...*<sup>85</sup>. Seriam essas pessoas as crianças, como Paulo, Maria e tantas outras? Crianças indagadoras, buscando o não (re) conhecido; poderíamos dizer isso ao Benjamin?

Na tentativa dialógica de fornecer contrapalavras à reflexão benjaminiana, proponho essas reflexões. Para ele parecia existir uma vertiginosa e irreversível queda nas ações da experiência, porque a literatura de guerra inundou o mercado editorial, criando certa “trincheira” de silenciamento nas gerações do pós-guerra e, com isso, a pobreza das experiências comunicáveis. A experiência, desvinculada da transmissão de um patrimônio cultural, parece agora sem valor e sem sentido. A questão da experiência, postulada por Benjamin, é o que se transmite de uma geração para outra, como prossegue falando ao longo do seu difundido artigo *Experiência e pobreza* (1994, p. 114).

Contudo, a favor da singularidade da experiência o autor também reflete sobre a possibilidade de resistência. E, nessa direção, a contrapelo do silenciamento da experiência, é que a relevância das cenas infantis se inscreve. Aproximando-nos dessas cenas, postulamos a atividade de ler se entranhando na vida como uma experiência, como um trabalho, como algo que nos toca profundamente...

*Era uma vez...* Marília repete a mesma sentença de Rosana para fazer-se de sapo. O livro preso ao corpo dela é *O Sapo Bocarrão*, como dito anteriormente. Uma estratégia de jogo dramático é utilizada para dizer mais desse bicho tão atraente e brincalhão. Agora, não apenas o sapo do livro está em cena, mas a Rosana, como um sapo, também.

---

<sup>85</sup> BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

Consideramos a expressão de Rosana, nesse momento, como sendo de grande prazer. Prazer que ela tem pela possibilidade de brincar e interagir com a representação do outro, o sapo. A leitura de Rosana é uma leitura de prazer, mas que não permanecerá apenas nessa modalidade. Para acompanhar o sentido da leitura dramática proposto, a fala da Criança D é dirigida a ela: “*depois eu posso ser o sapo?*” Esta parece indicar um caminho de novas possibilidades, sem consensos, *para ler o sapo*. O jogo *quem é o bicho* parece rememorado nesse instante.

A imitação e a ressignificação do sapo ganha mais um leitor. Sem intervalo, Marília introduz: “*Apareceu o jacaré...*” Depois, a Criança D retoma sua enunciação em direção à Rosana, marcando a necessidade do sentido: “*Agora eu sou o sapo... vai, conta.*” Ela parece conferir a Rosana um lugar de autoridade: primeiro para permitir sua performance e depois para continuar a contar a história, onde ela agora assume o lugar do sapo, personagem principal. Em alteridade, as duas meninas, com o jacaré e os bichos que virão, desenham novos diálogos num trânsito espontâneo de leituras e sentidos.

Paulo, o menino uruguaio, não quer ser sapo nem jacaré, quer ler outro livro e volta em minha direção, insistindo nas imagens que lê nas capas. Ele traz o livro do Ziraldo, *Uma historinha sem 1 sentido*, para costurar os vários sentidos que estão em jogo nesta cena do minigrupo. Ele também anuncia o que está sendo constituído na SL: os sentidos; e continua o fluxo dialógico, ao afirmar: “*Olha aqui o ovo*”; e expressar a transformação discursiva que ele empreende nesse trânsito intertextual.

A transformação, também, pode ser ouvida ao valorizarmos o que Mateus está lendo para outro pequeno círculo de crianças. Mateus, um menino de seis anos, não está matriculado na turma, mas isso não parece fazer diferença alguma, porque ele lê fluentemente para os de quatro e cinco anos. Ele chama para si a autoridade do lugar de leitor-guia e tem uma plateia silenciosa. Mateus tem forte sotaque americano. Ele veio visitar o colégio e passar um dia na turma, para iniciar um processo de adaptação para o próximo ano. Como Paulo, ele está há poucos meses no Brasil e já domina a leitura em português.

Recebo um puxão para retornar à cena específica do minigrupo e viro outra página do caderno de campo. Outra Criança, na intensidade dialógica, toma o livro *O*

*Sapo Bocarrão* para si e continua a história, que parecia sem fim: “*Depois apareceu um piricano. Depois apareceu um jacaré, enfim, o sapo foi pra casa: uebi, uebi*” (sons).

Retiro o que disse. Essa história tem fim, sim. A leitora em cena (Outra Criança) dá continuidade e fechamento à narrativa, com repetições que sinalizam o final da história, impressa em papel, ao mesmo tempo do encerramento de interesse das crianças; em sua maioria, meninas.

A escolha pelo advérbio *depois* duas vezes falado, se junta ao verbo *apareceu* e ao numeral *um* para anunciar que o *piricano* (tucano), sapo, rato e jacaré enfileiraram-se na narrativa. Finalmente, a lagoa com a onomatopeia *sphash!* é interpretada como a casa do sapo e os sons são incluídos para fortalecer sua despedida e o encerramento da narrativa. Os sons aparecem como um recurso a mais para reforçar o realismo da leitura empreendida pela pequena leitora. Isso marca sua singularidade enunciativa no contexto dos diferentes modos de ler e, talvez, seja um indício de referência musical que ela utiliza para ler, pois nas aulas de música e nas próprias atividades escolares, as canções são bastante utilizadas.

As garotas trocam de livro. Observo os diálogos sobre como farão a nova leitura. Mais uma vez, elas irão, coletivamente, negociar com seus pares: umas irão contar e as outras serão os personagens. O jogo do *quem é quem* ou *quem faz o quê* aparece novamente na cena. Será que repetirão a proposta anterior? Resolvo interferir e pergunto o que farão com o livro. Rosana diz: “*Eu vou ler.*” Ela tem consciência de que seu ato é de leitura. Em nenhum momento, ouço a palavra *brincar*. A enunciação de Rosana nos diz que ela sabe claramente, para que está no lugar SL: para ler. Assim, com o livro *Pelegrino e Petrônio*, de Ziraldo, em mãos, duas crianças leem o nome soletrando as sílabas da palavra “PE-LE-GRI-NO” e não me dizem mais nada.

Continuando, Rosana pontua que nem começou a ler ainda e utiliza o termo *Gente* como recurso estilístico em direção às meninas. Ela parece ter incorporado a palavra *depois* (alheia) da parceira, ao seu discurso. Talvez queira afirmar, com o livro aberto e compartilhado, a expressão *Eu sou* como um recurso linguístico e extrapolar o sentido restrito da representação simbólica do texto literário para além do visto.

O movimento de afastamento e proximidade da criança em minha direção se repete agora com a pequena Marília, que dirige sua intenção enunciativa: “*Vou contar*

*esse para você...".* Talvez ela esteja assumindo o lugar do Paulo. E, por falar nele, onde estará? Observo-o junto aos meninos, mas à espreita dos movimentos das meninas. Concentro-me em Marília. Ela retirou o livro *João e Maria* da estante com histórias de contos de fadas / contos maravilhosos. Embora com o texto em mãos, ela não utiliza a expressão já lançada no minigrupo *Era uma vez...* Inicia sua leitura, elegendo-me para ser sua ouvinte particular. Quer contar da menininha que trabalhava muito e tinha um irmão chamado João e uma mãe que, à noite, se transforma em uma pessoa do mal.

Essa narrativa revela uma forma linguística reelaborada. A menina poderia apenas repetir a sentença conhecida do *Era uma vez*, mas subverte a forma e o sentido para apresentar a menininha com mais valor e, a mãe, como sendo do mal. No fluxo, de repente, sou interrompida por Rubem. Suspendo por instantes a escuta da história de Marília e dirijo-me a ele, que propõe: “*Conta pra mim?*” O menino tímido está em cena, utilizando-se também da pergunta como recurso de leitura. Solicita a mediação de outras vozes. Como não há homogeneidade nas modalidades de leitura nem nos lugares de enunciação, Rubem parece à vontade para elaborar sua enunciação em direção a mim, depois de ficar um tempo calado. Como intenciono valorizá-lo e ampliar sua enunciação, remeto-lhe a contrapalavra para ouvi-lo atentamente: “*Como assim?*”

O livro que Rubem escolhe é *O Porco Narigudo*, já utilizado por outras crianças. Observo que só agora o menino pode ter acesso a ele, porque, como disse, era um livro disputadíssimo. Mas por que Rubem não se contentou com as leituras empreendidas pelas outras crianças? Sua voz, antes calada, agora é amplificada com novo volume, porque ele se posiciona para ler de outro lugar. Mesmo o menino tímido e calado tem o direito de ler do jeito que quer e no tempo que desejar. Ao explicar, ele fala algo muito importante: “*Quem conta um conto ganha ponto, minha mãe diz assim.*”

Até esse momento, nenhuma criança tinha enunciado a expressão *ganha ponto*. Pela sua contrapalavra no diálogo, descubro que ele joga o jogo da leitura, de uma forma particular, com a mãe, em casa. E ele já sabe que a leitura traz ganho e contá-la é seguir a direção da mãe.

Rubem parece querer ganhar mais pontos comigo ou fazer-me ganhar um

ponto pelo conto a ser lido? Interesse-me em ouvi-lo mais e, para isso, pergunto: “*Sua mãe conta história para você?*” Ele confirma afirmativamente com a expressão: “*hum, hum..*” Compreendo como alguns autores já afirmaram, que as crianças não só gostam de ouvir histórias, como também, de contá-las em seu próprio tempo. O tempo de Rubem para ler com outros sentidos parece conduzi-lo a suspeitar das palavras faladas. Em seus gestos, leio a delicadeza e a fragilidade de uma criança que não dramatiza e não se movimenta como as outras. Mas é desse lugar de silêncio do garoto que vejo pontuada a diversidade da infância e da potência infantil. Assim como o porco singular com seu narigão, Rubem garante uma premissa importante ao se relacionar criança e literatura: a impossibilidade de homogeneizar sujeitos e discursos na educação infantil.

### **PONTUAÇÕES FINAIS**

Consideramos, no conjunto dessa cena do minigrupo, o fluxo dialógico preenchendo os lugares enunciativos onde cada criança vai se constituindo e, ao mesmo tempo, construindo processualmente a cena discursiva. As palavras que as crianças empregam e os seus diferentes modos de ler a literatura multiplicam as possibilidades de compreensão do visto, ouvido, lido, compreendido, sentido e experienciado com muitos sentidos e a muitas vozes.

Na análise elaborada por Goulart (op. cit., p. 105), na perspectiva do processo escolar de ensino-aprendizagem, foi observado que a linguagem social da História é trabalhada no espaço de muitas e variadas tensões. O exercício de argumentação, observado na parte da aula analisada, dá-se de modos heterogêneos, sendo canalizado na direção do discurso de autoridade: os argumentos dos alunos são reconhecidos, potencializados, quando coincidem com os argumentos do livro e os da professora.

Ao contrário, na análise da cena do minigrupo apresentada, o processo de compreensão e significação, diante da literatura, leva em consideração o contexto de produção dos enunciados representado pela SL, porque este favorece novas textualidades e novas formas de compreender a realidade. As trocas interpessoais são ampliadas nos elos com a cadeia viva do fluxo verbal; no caso, os elos com a realidade

das crianças de quatro e cinco anos, com seus valores e conhecimentos, facilitando a compreensão responsiva. Como há lugar para o oferecimento de contrapalavras, há possibilidades de surgimento de novas direções para o conhecimento, sem a busca do consenso, como na análise da aula de História.

## REFERÊNCIAS

FAULKNER, Keith. *O Sapo Bocarrão*. Ilustrações de Jonathan Lambert. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Porco Narigudo*. Ilustrações de Jonathan Lambert. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cad. CEDES, 2000, v. 20, n. 50, abril/00, p. 9-25.

GOULART, Cecilia M. A. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. Revista Pro-Posições, v. 18, n.3 (54), set./dez. 2007, p. 93-107.

\_\_\_\_\_. *A Pesquisa sobre processos de alfabetização em perspectiva discursiva: a contribuição de Bakhtin*. 2009, 10p. Mimeografado.

KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação*. In: *A magia da linguagem*. ZACCUR, Edwiges (org). RJ: DP&A: SEPE, 1999, p. 101-121.

\_\_\_\_\_. *Infância, cultura e educação*. In: *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Organizado por PAIVA, Aparecida et al. BH: Autêntica, 2000, p. 9-36.

VYGOTSKY, L.S. e LURIA. A.R. *A criança e seu comportamento*. In: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, Cap. 3, p. 151 a 235.

## Entendendo os espaços discursivos na Educação Infantil: um relato de experiência

Rosaura Ferreira da Silva de Freitas<sup>86</sup>

Iguaracy Simões Loureiro Chirico<sup>87</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda a prática de sala de aula em turma de educação infantil trazendo a proposta de atividades utilizando espaços discursivos na contação de história. O texto mostra a prática pedagógica desenvolvida com crianças de 3 e 4 anos e as experiências relatadas têm o objetivo de buscar entender os espaços discursivos nas propostas de trabalho com a linguagem (oralidade, leitura e escrita) desenvolvidas em sala de aula. Trata-se da possibilidade de mostrar na prática que a educação infantil não é fase de preparação para a alfabetização, porém é espaço de oportunidades de atividades de leitura e escrita.

**Palavras-chave:** educação infantil, práticas pedagógicas.

### Resumen

Este artículo refiere a la práctica de aula en la clase de educación infantil que las actividades propuestas utilizando espacios discursivos en la historia de la historia. El texto muestra la práctica pedagógica desarrollada con niños de 3 y 4 años y experiencias informo tienen el objetivo de tratar de entender los espacios discursivos en propuestas de trabajo con la lengua (hablar, leer y escribir) desarrollan en el aula. Se trata de la posibilidad de mostrar en la práctica que la educación preescolar no es la etapa de preparación para la alfabetización, pero es espacio de oportunidades para leer y escribir las actividades.

**Palabras claves:** educación preescolar, las prácticas educativas.

<sup>86</sup> Professora Especialista em Educação Infantil FAETEC.

<sup>87</sup> Professor Especialista em Orientação Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional FAETEC.

## **Entendendo os Espaços Discursivos na Educação Infantil: um relato de experiência**

Rosaura Ferreira da Silva de Freitas

Iguaracy Simões Loureiro Chirico

As experiências aqui relatadas têm o objetivo de buscar entender os espaços discursivos nas propostas de trabalho com a linguagem (oralidade, leitura e escrita) desenvolvidas nas turmas do Infantil III e IV de uma instituição da rede estadual do Rio de Janeiro, com crianças de 3 e 4 anos. É a possibilidade de mostrar, na prática, que a educação infantil não é fase de preparação para a alfabetização, porém é espaço de oportunidades de atividades de leitura e escrita.

### **Letramento na Educação Infantil**

Educação infantil não é preparação para a alfabetização, porém oferece espaço para construção de propostas de trabalho que proporcionem o desenvolvimento da criatividade e da criticidade na criança, valorizando seu grupo de convivência e contribuindo para a construção de sua visão de mundo. Estas possibilidades que são oferecidas na educação infantil a partir da contação de histórias contribuem para introdução da criança no mundo letrado. Este trabalho se propôs a construir e ressignificar este lugar de vozes pequeninas em mananciais de exercício de oralidade.

Para Soares (2009),

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita. (p.8)

Por pensar na educação infantil como espaço de letramento é que esta experiência nos motiva a construir com as crianças este trabalho. Percebemos que elas, nesta fase do ensino, demonstram curiosidade e trazem consigo uma gama de conteúdo para ser explorado, pois convivem com a escrita muito antes de chegar à educação infantil. As crianças vão registrando os símbolos gráficos desenvolvendo a

autonomia na linguagem oral, para posteriormente associar a formação de palavras.

Acreditar que exercícios de treino motor e desenhos estereotipados podem dar à criança a oportunidade de construção da leitura e da escrita é desabilitá-la desse espaço de falas e produções artísticas, que nesta etapa da aprendizagem é representada pelo desenho. Segundo Vigotski (2000),

(...) ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p.139).

### *A hora do conto*

Ao entrarmos na instituição creche ou pré-escola reconhecemos que as crianças estão em fase de adaptação. Aqui começa a importância do professor/educador e das pessoas que compõem este universo. Precisamos observar com detalhe estas crianças, pois já acontecem neste momento formas de comunicação e interação que podem se tornar fonte do trabalho.

O choro, a insegurança, a necessidade da presença da família, de um objeto de transição, o medo do outro, do novo, do desconhecido, o sono, a chupeta, o grito, o bater, o morder, o olhar assustado fazem parte do processo de adaptação, como manifestações da dor da separação e do desconforto com o novo. Introduzir a leitura, neste momento, como forma de acolhimento e aproximação, mostra que este espaço da educação infantil se abre como oportunidade de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sendo assim, a proposta é construída a partir das rodas de conversas em que trabalhamos com diversos contos infantis e com a valorização da fala trazida pelas crianças do grupo social em que estão inseridas. Essas histórias nos levam a perceber a importância dos relatos trazidos e a partir daí montar com o grupo nossa proposta de trabalho.

Após contarmos a história para o grupo, buscamos trabalhar as vivências e conhecimentos que as crianças trazem comparando com a história. Na hora do conto procuramos oferecer possibilidades de construção oral, valorizando a iniciativa e fala da criança com a dramatização e a música. Construindo assim uma postura de escuta e

de respeito às falas produzidas por eles.

A partir daí, oferecemos um leque de oportunidades de reconstrução da história, que é representada pelo desenho, pela massa de modelar, pelo recorte e colagem.

Neste momento, cada criança terá a possibilidade trabalhar seu desenho tendo a oportunidade de explorar a história contada recebendo assim, estímulos para sua produção. Esta produção será valorizada e discutida com as outras crianças.

Após esta fase do trabalho montamos com o grupo o reconto da história que será registrada por nós, como escribas, das falas produzidas pelas crianças e confeccionamos novos contos. Os livros construídos passam a fazer parte do acervo do “Cantinho da Leitura” e do “Vai e Vem da leitura” que é mais uma proposta de possibilidade de introduzirmos as crianças da educação infantil no universo da escrita.

#### *Vai e vem da leitura*

No “Vai e vem da Leitura” enviamos para casa uma pasta com as histórias que trabalhamos na roda e os recontos elaborados pelas crianças. Nesta pasta, colocamos uma ficha onde os pais deverão escrever sua opinião e a da criança sobre a história. Ao final a criança fará um desenho da parte que mais a atraiu.

Outra possibilidade que utilizamos no “Vai e Vem da Leitura” é a “Caixa de Fantoques”. Nesta proposta a criança leva para casa uma caixa com vários fantoches, a criança e a família escolhem um personagem, para juntas criarem uma história.

Para nós, o objetivo desta prática é construir uma postura de participação da família na escola e no universo de práticas de leitura e escrita e desenvolver na criança e no grupo familiar o interesse pela leitura.

Existe um leque de possibilidades de trabalho com a linguagem. Sendo assim trouxemos “O boneco Pedro,” que foi construído com as crianças com objetivo de trabalharmos a identidade, a afetividade, o cuidado e o respeito ao outro. A atividade se desenvolveu após a introdução do jornal como um suporte que contém vários gêneros textuais a ser explorado pelas crianças. Utilizamos o jornal explorando, lendo as fotos que se encontravam no exemplar, fazendo considerações sobre as imagens. Depois, como nosso projeto falava de meio ambiente e reaproveitamento, usamos o

jornal amassado para construir o boneco e vestimos com roupa das crianças. Ao ser confeccionado, Pedro trouxe consigo a identidade, “o nome”, outro fator importante neste processo de apreender e construir a oralidade e o pertencimento.

As crianças reconhecem Pedro como membro do grupo. Ele agora vai para casa e será também a ligação do trabalho com o projeto político pedagógico da Creche, que propõe a construção de ações sócioambientais com as crianças.

### *A sacola musical*

A “sacola musical” foi construída para trabalharmos o desenvolvimento da oralidade, usando a linguagem musical. Nesta atividade trabalhamos as músicas com as crianças e elegemos uma delas para ser mandada para casa e trabalhada com a família e a criança. Tivemos o objetivo de explorar a memória musical, a expressão corporal, os diferentes ritmos, sons e animais para que pudesse haver a liberdade da fala, dos gestos e do corpo em movimento, tendo a contribuição e participação da família. Segundo Vigotski (2000), “o gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho”.

Percebemos que a leitura acontece desde o momento em que a criança sai de casa todos os dias para ir à escola, porém é preciso colocar em prática as alternativas para que este trabalho aconteça, durante todo o ano. Desta forma é importante elaborar novas práticas e ir alimentando de diferentes maneiras.

### **Os espaços discursivos**

Para relatar a organização da proposta de trabalho, tomamos como base o texto de Andrade (2011). Partindo dos espaços discursivos definidos pela autora, buscamos entender e alinhar esse subsídio organizando o desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças na hora do conto.

*A voz do aluno (coletiva)* – discussão da história contada pela professora na roda de conversas. Trabalhar vivências e conhecimentos que as crianças trazem comparando com a história. Expor contribuições ditas pelas crianças. Espaço de liberdade de se falar o que entendeu, comparar com o conhecimento e experiências que traz. Neste momento, cada criança tem vez e voz, tendo o professor como escriba.

*A escrita espontânea (individual)* – Construir a postura do escritor. Este momento é de construção individual amparada pelo professor. Cada criança elabora desenhos, demonstrando sua compreensão do texto.

*A negociação dos sentidos (coletiva)* – A fala da criança neste momento é trabalhada no grupo, espaço de exploração e discussão coletiva. Este momento dá a todos a oportunidade de falar. São feitas as comparações do texto recontado pelas crianças no primeiro momento e através dos desenhos individuais para a escolha das falas que serão utilizadas no livro produzido pela turma.

*A refacção (individual)* – Neste momento, o professor administra o processo que é individual. É a fase da construção dos desenhos que ilustrarão as falas das crianças. Esta etapa de construção dos desenhos é momento de liberdade de criação, amparada pela professora que se dispõe a ouvir e contribuir nas produções.

Segundo Freire (2002), “é preciso que percebam que estamos fazendo com os objetos desenhados uma escrita antes daquela em que usaremos as palavras. E que já estão lendo!”

Esta etapa é também de elaboração do projeto gráfico.

*A publicação (coletiva)* – Releitura e publicação do texto produzido (as falas das crianças são digitadas e coladas, junto com os desenhos que elas produziram, em papel cartão ou cartolina e montados na forma de livro), dando a possibilidade da circulação do livro construído pelo grupo entre as crianças e suas famílias na atividade de “Vai e Vem da leitura”. Tornando-se publicação, o livro criado pelo grupo.

### **Ler e escrever na educação infantil é possível**

Diante do exposto, é possível perceber que nossa proposta oportuniza as crianças na educação infantil o espaço do exercício da linguagem oral e escrita. A partir da escrita espontânea, que na educação infantil é vivenciada pelo desenho, as crianças demonstram suas emoções, apropriam-se do conhecimento.

Sem a necessidade dos exercícios de treino motor e das folhas com desenhos para pintar, conseguimos trazer um manancial de vozes sincronizadas que transbordam palavras afinadas criando histórias coletivas ou individuais, recriando textos, se apropriando do conhecimento e conquistando seu espaço.

Na sala da educação infantil o professor passa a ser o escriba, seus ouvidos se preparam para escutar e registrar alegrias, tristezas e emoções, perceber a profundidade do que se mostra nas entre linhas. Ajuda sem induzir, desvela tira o véu e mostra que nesse lugar de falas, e também de escuta se constroem e recontam histórias.

Percebemos que com nossa prática pedagógica, contribuímos não somente com o crescimento da criança, mas também para despertar nas mães e nos pais a importância do processo de estar inserido na sociedade. Pode transformar sua realidade.

Um depoimento que nos proporcionou ter esta certeza foi o de uma de nossas mães que disse:

- A Madalena leva livros e lê as histórias para mim. Não sei ler e nem o pai dela. Eu gostaria muito de aprender a ler.

Posto isto, temos a certeza de que nosso trabalho mostra que educação infantil é espaço de conquistas e de letramento. E para alguns pais e mães esta leitura de mundo mudou em algum momento.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. **Novos espaços discursivos na escola**. Revista Pátio Ensino Fundamental, 2011.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Madalena Freire Welfort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PALANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cotez, 2002. (Biblioteca freriana; v.2)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 560, de 1996**. Dispõe sobre o funcionamento das salas de leitura nas unidades escolares oficiais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro, jan. 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole... [ et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche . 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

## Nossas homenagens nesta revista

*“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixar encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.”*

Mia Couto

Nós, educadores, estamos *linkados*, como se expressa a geração Y<sup>88</sup>, a essa garotada para qual estamos deixando um mundo muito diferente daquele que encontramos quando nascemos em meados do século XX. Um mundo que foi sonhado, destruído, construído e debatido por muitos educadores que colocaram em seu trabalho uma energia vital que tem possibilitado às infâncias presentes e futuras refletir e produzir novos caminhos em direção a um mundo mais generoso, mais incluyente e muito mais ecologicamente preocupado.

Este número dedicado à discussão das Infâncias nos levou a inúmeras reflexões sobre a vida e suas transformações, pois todos já fomos crianças, jovens e alguns chegamos à maturidade nos conectando profundamente com o mundo por meio das novas gerações. Consideramos, ainda, como diz Mia Couto, que a infância é esse tempo que vai para além de uma etapa de nossa vida, é uma abertura para experiências que nos mantêm vivos.

Assim, nossa homenagem neste número da revista endereça-se a quatro educadores cujas trajetórias profissionais foram marcadas por experiências instituintes para crianças e jovens que tiveram e ainda têm a oportunidade de com eles conviver. Nossos homenageados são pessoas que estão presentes em vários espaços da elaboração de políticas voltadas

<sup>88</sup> A GERAÇÃO Y nasceu a partir dos anos de 1980 nos países Europeus e na América do Norte e

para uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Nossas homenagens vão para as eternas amigas e educadoras Dayse Guimarães e Lea da Cruz, que se aposentaram recentemente da Universidade Federal Fluminense, mas que estão presentes diariamente em muitos detalhes.

Não há dia em que não sintamos falta das palavras calmas e amigas de Dayse, de sua maneira de ver o mundo, que nos tem levado a crer que ainda é muito bom trabalhar em uma universidade pública e que é possível atuar no mundo para potencializar a formação das gerações futuras em um paradigma de gentileza.

Sentimos presente nos corredores da FEUFF o perfume e as ponderações singulares de Lea, que nos conduz sempre a refletir sobre a possibilidade de uma outra forma de fazer política, menos ácida e menos beligerante. Que trata sempre com muito afeto, delicadeza e firmeza a todos nós, possibilitando-nos a confiança para seguir na caminhada em busca de novos caminhos para se fazer a educação.

Assim, queremos homenagear neste número essas duas educadoras que estão profundamente ligadas à infância desde seus primeiros anos de trabalho como professoras da educação básica.

Homenageamos também dois colegas educadores que faleceram de forma inesperada e nos deixaram órfãos de suas maneiras de fazer e de pensar o mundo e especialmente as questões educacionais: o professor Dácio Tavares Lobo Junior e a professora Suely Pereira da Silva Rosa.

Dácio estava coordenador do Curso de Pedagogia da UFF e sua ligação com as Infâncias está profundamente marcadas em sua vida

---

encontrou um mundo relativamente mais estável do que o de seus pais. Uma geração que, além de aprender e pensar de forma diferente das gerações anteriores, tende a se considerar como ativos "criadores de conteúdos" ao invés de consumidores passivos de informação. Cresceram em uma década de valorização intensa da infância, com *internet*, computador e educação mais sofisticada que as gerações anteriores. Operam com as novas tecnologias da informação e da comunicação com agilidade mental e motora.

---

profissional e pessoal. Foi diretor e professor de escola da educação básica e manteve com seu filho Duane uma parceria que foi para além do afeto entre pai e filho: houve uma conexão pelo amor à música.

Suely, inesquecível companheira de militância do SEPE-RJ, foi professora da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King e incansável na defesa da educação pública e de qualidade para as Infâncias, Jovens e Adultos especialmente, na maior parte de sua vida profissional, àquela infância que frequenta a escola pública no Rio de Janeiro. Criou duas filhas, uma comunicadora social e a outra que seguiu o seu caminho de educadora. Como avó andava grudada no neto.

Para esses colegas instituintes inesquecíveis vão as homenagens do número 16 da RevistAleph.

Leiam nas páginas a seguir algumas cartas que foram escritas para nossos queridos professores.

## À Daisy, querida colega

Ao receber o pedido da Comissão Editorial da Revista ALEPH para escrever essas palavras em sua homenagem fiquei ao mesmo tempo feliz e preocupada. Feliz pela oportunidade de poder expressar tudo que gostaria de dizer a você, de você. Preocupada por saber que, por mais que me esforce, não conseguirei transformar sentimentos, pensamentos, impressões em frases que traduzam para os leitores desta revista quem é Daisy Guimarães de Souza e como foi bom ter convivido com esta pessoa na Faculdade de Educação da UFF por todos esses anos.



Se tivesse que definir Daisy numa única palavra, diria: PROFESSORA.

Sim, professora com letra maiúscula, você traz na alma a marca de sua formação. Posso vê-la, sem ter visto, subindo as escadas do Instituto de Educação da Mariz e Barros “vestida de azul e branco”, sorriso solto de moça que tem vida pela frente e a cabeça cheia de sonhos. Penso que essa primeira experiência constituiu de tal forma sua identidade que como a borboleta que rompe o casulo, a normalista se transformou na professora que se transformou na mulher.

Conheci Daisy quando fizemos o curso de Pedagogia na UFF, na década de 70. Nesse tempo ela já era uma experiente professora do então Estado da Guanabara. Juntas dividimos experiências comuns construídas nas aulas, nos trabalhos de grupo, nas leituras e no contato com os professores.

Anos depois, ao retornar à Faculdade como professora, nos reencontramos. Naquele momento me dei conta de como aquele curso deixou marcas profundas em nós duas, a principal delas, a paixão pela História da Educação.

Com você, Daisy, aprendi que a História da Educação, muito mais do que uma área do conhecimento ou uma disciplina, pode ser uma viagem prazerosa para

alunos e alunas sempre dispostos a acompanhar quem estimule seu intelecto, mas sobretudo seus sonhos, sua curiosidade, suas viagens internas. Não espanta que, ano após ano, lá estivesse e ainda esteja você entre os professores homenageados e paraninfos das inúmeras turmas da Pedagogia. É a prova mais contundente de que as viagens ao Egito, à Grécia, a Roma Antiga e Moderna... aos encantos e desencantos da mulher através dos tempos, conduzidas por essa “guia” apaixonada nunca serão esquecidas.

Na chefia do nosso departamento foi possível testemunhar toda sua generosidade, senso de justiça e equilíbrio que são as marcas do seu caráter transparente em essência. Quantos conflitos resolvidos com a simplicidade de quem está acima das disputas de ego, das personalidades renitentes ou dos humores irritados. A todos Daisy tratou com paciência ilimitada e o respeito humano de quem compreende as limitações dos simples mortais.

Agora, chegou a hora de sua aposentadoria. Temos que nos acostumar a ausência de sua presença sempre tranquilizadora nas reuniões, nas decisões de colegiado e nas aulas do nosso curso de pedagogia. A todos nós que ainda ficamos por aqui, você deixou sementes que desejam germinar na cultura de nossa instituição: a principal delas - o respeito aos colegas- está aí para quem quiser se inclinar e colher.

E, se Pallas Atena, sua deusa da cabeça descansa um pouco, que Afrodite, a do coração te inspire com alegria, energia, beleza e amor nesta nova fase de sua vida.

À mestra e colega, com carinho,

*Heloisa Villela*

## Carta dos educadores para Suely Rosa<sup>89</sup>



“Hoje não tenho brincadeiras, críticas às ordens emanadas dos "poderosos" de plantão, não tenho piadas, nem sugestões de atividades, nem bolo de caneca e nem chamada da próxima paralisação. Hoje a notícia é daquelas que a gente não quer acreditar, mas tem que dar porque é a realidade. A Luther King perdeu hoje (22/09/11) mais uma profissional que construiu sua história: Suely Pereira da Silva Rosa. Companheira de lutas, combativa, profissional competente, com capacidade de discurso e texto articulado, visão crítica, consciência política, prática fundamentada e coerente, mulher guerreira. Para mim, amiga e companheira de lutas, de visão ideológica e atitudes políticas comuns, de crença numa escola cidadã como caminho que contribui para mudar o mundo, para transformar a sociedade. Os colegas mais jovens, na escola, não a conheceram, mas com certeza já ouviram falar dela. Fez parte da história da Luther King e faz parte da sua memória. Ela, também, tinha "orgulho de ser Luther King" (Prof<sup>a</sup> Maria Cândida Caetano Gomes, Escola Municipal Reverendo Martin Luther King)<sup>90</sup>.

Éramos jovens, quando nos conhecemos, lembra? Na Escola Municipal Conde de Agrolongo, éramos as únicas que iam trabalhar aos sábados. Juntávamos nossas turmas da antiga 8<sup>a</sup> série e as preparávamos para o concurso de 2<sup>o</sup> grau. Nos sábados, além dos alunos alguns compositores dos blocos e escolas de samba do entorno nos procuravam para ajudarmos na correção dos sambas enredos. Além disso, éramos as únicas que colocávamos os alunos nos ônibus que conseguíamos e íamos para atividades educativas de um dia para mostrar o centro da cidade, os monumentos, a Zona Sul, enfim já em 1974/75 éramos diferentes, pois entendíamos que os processos educativos se davam dentro e fora da escola. A atenção voltada para

<sup>89</sup> Uma homenagem escrita a várias mãos. As falas dos autores, as vezes se mesclam, na escrita coletiva. Ora é a fala de José Luiz, que conviveu com Suely Rosa, tanto no Sindicato como na Faculdade de Educação da UFF. Em muitos e outros momentos a fala é da Supervisora Maria do Socorro Barcelos, que trabalhou com Maria Cândida e Suely Rosa na Luther King principalmente, mas em outros espaços educativos também. Maria do Socorro Fernandes Barcelos, conheceu Susu (como era chamada afetivamente) há 37 anos, o / um sujeito multifacetado que foi durante toda a sua vida.

<sup>90</sup> A inclusão do e-mail enviado para muitos colegas e amigos foi autorizada.

a formação de um cidadão pleno e emancipado, passava também pelo direito político que tinham quanto as produções materiais e simbólicas construídas socialmente pelos trabalhadores.

E os nossos projetos e lutas na Escola Martin Luther King? Se recorda do processo da construção do “SOS Luther King”? A discussão sobre a gestão democrática na / da escola era a sua praia, seja na escola como no sindicato. Na Luther King buscava uma participação efetiva, de todos os seus atores. Uma participação consistente, que envolvia poder de decisão de todos para mudar os rumos da escola, que se quer pública, popular, laica, socialmente referenciada para os cidadãos/ães. No sindicato, a gestão colegiada foi mola propulsora para a categoria que representava. Você estava nesta luta.

Acho que somos amigas/os há muitos séculos e que vamos nos encontrando e combatendo os problemas presentes no cotidiano escolar e na sociedade em geral. Você e Maria Cândida sempre com mais ênfase, mas cada uma do seu jeito procurava dar conta das questões postas para a sociedade e seus trabalhadores.

Em um passado, não muito remoto (década de 70’ do Século XX), um dia achamos que era pouco o que tínhamos aprendido em nossa formação inicial. Assim, fomos de barca para a UFF buscar o Mestrado em Letras. Encontramos nosso velho mestre – Prof. Jesus, que nos recomendou que antes tínhamos que fazer uma complementação em Educação, já que vínhamos das letras, para que tivéssemos uma compreensão maior, através de conhecimentos profundos do campo da educação, nos apropriando de elementos fundamentais, para que nossa intervenção fosse consistente e orgânica. Naquele contexto (o da ditadura militar) podíamos discutir, às vezes, mesmos que escondidas, o que acontecia no contexto social mais amplo. Fomos parar na SUAM , com todas as críticas que fazíamos / fazemos às instituições de ensino privado), e aí o bicho começou a pegar. Ao contrário da poesia e lirismo, muita luta e luta grande. Conhecemos, debatemos, refletimos sobre vários pensadores e descobrimos um caminho novo de fazer educação, o que nos levou também a uma nova forma de pensar e fazer política.

Além da pessoa combativa, conhecemos a amiga, a mulher, a comadre (de fato e de coração). Fomos para o mundo com nossas e novas armas, pois ainda, como já dissemos, vivíamos o período da ditadura militar. Alguns de nós saímos e conhecemos novas terras, novas visões de educação e nossa amiga Susu, a guerreira de Oya e Şango / Şango e Oya continuou o combate, fazendo parte da Coordenadoria de Educação, na Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, da Supervisão Educacional da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, da Associação dos Supervisores do Estado do Rio de Janeiro – ASSERJ, do SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. Encontros, desencontros, combates infinitos. Você no PT, eu no PC do B e Maria ou Socorro, como simpatizante do PT.

A aproximação do SEPE com a UFF e da UFF com o SINPRO e a FETEERJ, resultou na proposta de formação continuada na Pós-graduação Lato-Sensu em Educação Brasileira e Movimentos Sindicais. Achamos também que contribuiu para que a universidade se articulasse com o Movimento Sindical, principalmente o Movimento Sindical Docente e com os professores das redes básica de ensino.

Em terras estrangeiras, relatávamos as experiências vividas e refletidas sobre o Curso de Graduação em Angra dos Reis, da Pós-graduação Lato-Sensu na UFF, do movimento do SEPE e da CUT – Central Única dos Trabalhadores, o nosso movimento de reunificação SEPE – ASSERJ - AOERJ<sup>91</sup>, o papel da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, da Cut-Regional e Nacional, seja na Itália, Argentina e em outros países da Europa e América Latina. Remávamos e remamos contra a maré imposta. Nos encontrávamos, nos desencontrávamos e saíamos sempre do nosso país de origem, no combate contínuo. As crises surgidas nos anos 90 no movimento social e especificamente sindical e as reformas educativas no período nos solicitava muito. Nossa atenção devia ser dobrada, e você estava lá na luta.

Nas idas e vindas, crianças crescendo, Alúcio partindo, entretanto, Susu na luta cotidiana. Na Luther King, brigávamos, discutíamos, estudávamos, elaborávamos projetos para uma possível emancipação dos sujeitos educativos e pedagógicos (alunos, professores e funcionários). Esta era a função que você buscava imprimir para

---

<sup>91</sup> AOERJ – Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro.

a educação escolar e que conseguiu contagiar alguns(mas) educadoras/es o coletivo Martiniano. Naquele período, combatíamos um sistema louco (década de 80' do Século XX) que, através da Tendência Tecnicista na educação das reformas educativas dos anos 60'e 70', alienava e buscava fazer com que alunos e professores não pensassem. E a nossa luta frente a LDBEN e o PNE, nos anos 90'?

Hoje com uma nova roupagem, combatemos / combatíamos a adoção - pelos nossos governantes, da proposta neoliberal. Uma proposta que não serve para os pobres e que não corrige rumos. Um sistema que engana e exclui forte contingente da população brasileira, por mais que os analistas de plantão, tentem mostrar o contrário. Lutávamos e lutamos em vários contextos. Nos metíamos no meio dos furacões do contexto social. A cooptação de alguns educadores se dava. O modelo era muito forte, mas não desanimávamos, pois o nosso coletivo também era forte. Como nos lembra Bertha de Borja Reis do Valle "Suely Rosa foi um exemplo de cidadania e de profissionalismo. Minha passagem pela Escola Reverendo Martin Luther King teve a presença dela em todos os momentos. Era uma irmã muito querida. Nossas filhas cresceram juntas desde bem pequeninas e Ana Carolina foi uma aluna muito querida na UERJ"

Quantos companheiros/as do SEPE, CUT, CNTE, parlamentares e gestores comprometidos dos legislativos (federal, estadual e municipal) lutavam conosco. Apesar de muito trabalho profissional e político, você arrumava um tempo para dançar na Estudantina e na Elite, famosas gafieiras do nosso Rio de Janeiro.

Aposentadoria chegou e por contingências diversas você pediu arrego, mesmo não entendendo muito bem, percebemos que ninguém é de ferro todo o tempo, somos seres humanos e assim, você foi parar em outras paradas. Não suportamos isso e após alguns anos tentando convencê-la, pois às vezes era muito teimosa, conseguimos trazer você de volta para a educação. Maria tão teimosa quanto você, consegui persuadí-la.

No último projeto que estive envolvida no CEFET (PROEJA-FIC) você conseguiu conquistar vári@s educador@s. Você brilhou, brilhou, brilhou, como

sempre. Temos a certeza que você sempre será lembrada como uma companheira combativa e defensora da educação pública e de qualidade.

Como uma bela borboleta (símbolo de Oyà), você seguiu o seu caminho. Com muito movimento (às vezes contraditórios) em vários planos e dimensões da nossa vida, ventanias e tempestades, para quem a conhecia, fazia parte do seu caminhar. Às vezes voltava a hibernar-se ou voltava para o seu casulo.

Era uma mulher forte e frágil, sensível e impulsionadora de muit@s. Chegou um momento em que não conseguiu agüentar os baques que a vida nos causa ou traz. Se fechou no seu casulo por um tempo e por fim assumiu a sua forma de borboleta cintilante definitiva.

Toda vez que avistamos uma borboleta ou vimos uma estrela que brilha muito no universo, lembramos de você Sussu. Da importância que você teve para nós. Quanta gente, com você, aprendeu e ensinou. Você é /foi pura semente que fertilizou e fertilizará o campo educativo e político.

Por isto dissemos: Sueli Rosa, sempre presente!

Ternamente,

*José Luiz Cordeiro Antunes<sup>92</sup>*

*Maria do Socorro Fernandes Barcelos<sup>93</sup>*

---

<sup>92</sup> Professor da Faculdade de Educação da UFF

<sup>93</sup> Supervisora aposentada da E. M. Reverendo Martins Luther King e Supervisora do Instituto Vital Brazil

## NORMAS DE FORMATAÇÃO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares. Célia Linhares

### Normas de formatação:

Papel formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Negrito, Calibri 14.

Autor(ores): alinhamento à direita; Calibri 12. Incluir nota de rodapé com formação, área de pesquisa; instituição de origem e contato (Calibri 10).

Resumo com até 400 caracteres, em Português e outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.), espaço simples, Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5

Corpo do texto: Justificado; Espaçamento: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12

Citações: Recuo 3,5 /tamanho 11, sem aspas e justificado.

Notas no final do texto.

Referências Bibliográficas apenas para autores citados.

### Regras gerais:

**Filiação temática ou pertinência:** A Revista do Aleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente incluídas, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituintes.

**Qualidade das teorizações:** Os argumentos deverão ser desenvolvidos com alguma originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensador(es) que estabeleça(m) interlocuções com a área de Educação.

- O autor pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- Quando da utilização de imagens, é importante que se cite o autor e se verifique se a mesma tem direito autoral. Ficará sob a responsabilidade do articulista atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens.
- concordância do autor em compartilhar sua produção pela internet.
- conteúdo que possua copyright deve ser autorizado pelo seu detentor.

**DICA – acesse também:** <http://www.revistaaleph.com/politica-editorial/>  
<http://www.revistaaleph.com/enviar-artigo/>  
<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/formulariodeanalise.pdf>