

1ª Edição
Eletrônica



7^o **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

diálogos entre saberes

INFÂNCIAS

FLÁVIA MENDES DE ANDRADE E PERES
VERÔNICA SOARES FERNANDES

03

Parceiros

REDESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos

CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

UPE - Universidade de Pernambuco

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência Regional de Pernambuco

Realização

Fundação Joaquim Nabuco • Ministério da Educação • Governo Federal

Departamento de Educação da URFPE • Universidade Federal Rural de Pernambuco

Revisão Técnica

Cilene Maria de Melo Santana

Revisão

Solange Carlos Carvalho

Janaína Chaves de Freitas

Projeto Gráfico

Tatyane Macedo

Diagramação

Pedro Xavier

Tatyane Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE

Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

-
- P437i Peres, Flávia Mendes de Andrade e
Infâncias / Flávia Mendes de Andrade e Peres, Verônica Soares
Fernandes. – 1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2020.
131 p. : il.
Esta coletânea composta por quatro volumes traz uma seleção de artigos científicos apresentados no 7º Encontro de Pesquisas Educacionais em Pernambuco (EpePE), realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus Recife.
Inclui referências.
Obra publicada em e-book.
1. Pesquisa educacional 2. Educação infantil 3. Infância
4. Professores – Formação 5. Educação – Finalidades e objetivos
6. Educação – Estudo e ensino 7. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação 7. Prática de ensino I. Fernandes, Verônica Soares II. Título

CDD 370.7

ISBN: 978-65-86547-13-9



INFÂNCIAS

ORGANIZADORAS

Flávia Mendes de Andrade e Peres
Verônica Soares Fernandes

Recife, 2019

Sumário

	Apresentação	7
	PARTE I	
	Educação Indígena e Afro-Brasileira	
CAPÍTULO I	Infância Indígena: Liberdades e Brincadeiras à Luz das Produções Científicas	12
	Sheila Alves Araújo Edna Cristina Jaques Brelaz Castro	
CAPÍTULO II	A Importância da Educação Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil	21
	Mirelly Nayara de O. A. da Silva Ana Paula Abrahamian de Souza	
CAPÍTULO III	Políticas Educativas para as Relações Étnico-Raciais Trajetos, Desafios, Reflexões e Caminhos	29
	Danielle Silva da Rocha Correia Ana de Fátima P. de Sousa Abranches	
CAPÍTULO IV	Livros de Literatura Infantil Africana e Afro-Brasileira do Acervo de uma Escola Municipal da Mata Norte Pernambucana	37
	Adlene Silva Arantes	
	PARTE II	
	Produção do Conhecimento Sobre a Infância e o Cotidiano Escolar	
CAPÍTULO V	Modos de Pensar a Infância na Intersecção entre Educação e Política em Produções Científicas da ANPED	51
	Joane Santos do Nascimento Saturno Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	
CAPÍTULO VI	Algumas Linhas e Mapas Construídos sobre os Movimentos no Cotidiano de uma Escola de Educação Infantil: Dos Territórios Normatizados às Experiências, Resistências e Inventividades da Infância	59
	Thiago Gonçalves Silva Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	
CAPÍTULO VII	Por uma Educação de Povires: A Voz da Infância no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos Obrigatório	74
	Adma Soares Bezerra	

PARTE III

Olhares Multidisciplinares Sobre a Infância

CAPÍTULO VIII**As Contribuições da Sociologia da Infância
e da Antropologia da Criança para os Estudos
de Crianças do Candomblé 87**Gustavo Jaime Filizola
Denise Maria Botelho**CAPÍTULO IX****A Escola pela Perspectiva de Crianças Surdas 103**Vanessa dos Santos Marques
Emmanuelle Christine Chaves da Silva**CAPÍTULO X****Trabalho na Infância e seus Desdobramentos na Educação 119**Joelma Trajano dos Santos
Ana de Fátima Pereira Sousa Abranches

APRESENTAÇÃO

O Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE) é um espaço de diálogo entre pesquisadores, professores e estudantes no debate dos grandes temas que mobilizam as pesquisas educacionais, criado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), por meio da Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes) em 2006. Ao longo dos anos o evento vem se tornando uma referência no campo da educação.

Em sua sétima edição, o Epepe foi realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em Recife, no período de 26 a 28 de setembro de 2018. Organizado a partir da parceria entre a Fundaj, por meio de sua Coordenação Geral do Centro de Estudos de Cultura, Identidade e Memória (CECIM), da Diretoria de Pesquisas Sociais e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio do Departamento de Educação (DEd), contou com servidores da Dipes, da Diretoria de Formação e da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte. Foram parceiros na realização do Epepe: o Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), o Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (UFRPE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (UPE), a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Red Estrado), o Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (Clacso), a Universidade de Pernambuco (UPE), o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência Regional de Pernambuco (SBPC) e a Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire).

O 7º. EPEPE contou com 1.664 inscrições e a submissão de 660 trabalhos que foram avaliados por um comitê científico, distribuído em 21 eixos temáticos. Dos aprovados, 48 trabalhos foram selecionados para compor quatro livros e um número da revista Caderno de Estudos Sociais (FUNDAJ). O presente E-book foi fruto de uma construção coletiva, iniciado mediante o trabalho da coordenação dos comitês científicos e pareceristas, de selecionar trabalhos de qualidade teórica, empírica e inovadora na abordagem de temáticas em que a discussão sobre as infâncias é o eixo central.

Apesar de articulados pelo eixo comum das infâncias, alguns capítulos dialogam mais entre si, aprofundando a temática em uma direção que permite sua organização em três partes distintas, como apresentadas a seguir: Parte I – Educação indígena e afro-brasileira; Parte II – Produção do conhecimento sobre infâncias e cotidiano escolar; Parte III – Olhares multidisciplinares sobre as infâncias.

A Parte I inicia-se com o capítulo Infância Indígena - Liberdades e brincadeiras à luz das produções científicas, de Sheila Alves Araújo e Edna Cristina Jaques Brelaz Castro. As autoras apresentam um levantamento de Teses e Dissertações sobre “Infância indígena”, no período entre 2002 e 2012. Abordam a infância indígena no Brasil, e as concepções de infância indígena ligadas à liberdade e às brincadeiras. Argumentam que o processo de

ressignificação da infância nas diversas sociedades indígenas brasileiras depende de uma desconstrução do pensamento eurocêntrico de que os povos indígenas seriam “primitivos, bárbaros e rudes”. Ligando-se a essa desconstrução, apontam para um paradigma que evidencie a importância desses povos para a sociedade brasileira, e conceba as crianças como sujeitos ativos produtores de cultura. Logo destacam suas contribuições significativas para a produção do mundo adulto.

O Capítulo seguinte, A importância da educação afro-brasileira e africana na educação infantil, de autoria de Mirelly Nayara de Oliveira Alves da Silva e Ana Paula Abrahamian de Souza, tem como proposta investigar como as temáticas afro-brasileira e africana têm sido abordadas nos processos de escolarização, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003. O estudo parte de uma pesquisa empírica junto a Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), estagiários e professores e analisa os processos de formação identitária na infância, representatividade negra nos materiais didáticos utilizados e nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. O texto se inicia tratando da criança negra em face ao ambiente escolar, considerando as mudanças nas investigações sobre a criança, nas concepções de infância, e na legislação nessa área. É seguido pelo debate sobre o papel da escola na promoção de uma abordagem antirracista e análise da pesquisa empírica.

O Capítulo III, Políticas educativas para as relações étnico- raciais: Trajetos, desafios, reflexões e caminhos, é de autoria de Danielle Silva da Rocha Correia e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches. Na perspectiva de fomentar as discussões sobre as políticas de formação para a educação para as relações étnico-raciais, as autoras se empenham na análise das construções históricas e sociais que corroboraram para o surgimento das políticas voltadas para a temática da educação para as relações étnico-raciais. Para isso, partem das leis e diretrizes, marcos legais que orientam a implementação da temática. Dando continuidade, debatem sobre a política de formação continuada. Finalizam com uma análise dos desafios e das possibilidades no desenvolvimento de políticas públicas que privilegiem a formação continuada dos (as) professores(as) para a educação das relações étnico-raciais.

O capítulo IV encerra essa primeira parte, com o texto Livros de literatura infantil africana e afro-brasileira do acervo de uma escola municipal da mata norte pernambucana, com as reflexões trazidas por Adlene Silva Arantes. A autora faz uma análise documental, com base em pesquisa bibliográfica realizada, para identificar como os negros são retratados no acervo de livros de literatura infantil afro-brasileira, na biblioteca de uma escola municipal. Faz um detalhado estudo e classifica as obras nessa escola em Nazaré da Mata-PE, indicando que não é diferente de outras escolas da região no tocante à pequena quantidade de livros que trazem personagens negros como protagonistas. De todo modo, realça que esse número é significativo, já que em outros estudos encontra-se uma ausência de livros que abordem essa temática, em escolas municipais da zona da mata norte pernambucana. A autora realça a importância da inserção da literatura infantil afro-brasileira em situações escolares e processos pedagógicos que valorizem e afirmem a construção da identidade negra na infância.

A Parte II, que destaca as discussões acerca de produção de conhecimentos sobre a infância e cotidiano escolar, inicia-se com o capítulo Modos de pensar a infância na intersecção entre educação e política em produções científicas da ANPED, de autoria de Joane Santos do Nascimento Saturno e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. As autoras se empenham em fazer uma breve análise de modos de pensar a infância na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), a partir das dimensões política e educacional; buscando a intersecção entre ambos. Enquanto pesquisa de base empírica, o texto parte da metodologia de seleção dos trabalhos pesquisados (2006-2017) do GT 7 da ANPED. Em seguida, analisa os modos de pensar a infância nessas produções, se aprofundando na infância como construção social e construção discursiva.

O Capítulo VI intitula-se Algumas linhas e mapas construídos sobre os movimentos no cotidiano de uma escola de educação infantil: dos territórios normatizados às experiências, resistências e inventividade da infância. A partir de um olhar cartográfico, orientado para os acontecimentos, fluxos e movimentos de crianças no cotidiano escolar de uma CMEI, Thiago Gonçalves Silva e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles nos aproximam das relações escolares de espaço-tempo, e dos modos como as crianças partilham e intercambiam experiências e aprendizagens. O texto destaca as ações e invenções de vivências pelas crianças, que transgridem as normatizações e protocolos das instituições. Os autores realçam a construção de aprendizagens- fazeres de docentes, como termos indissociáveis no processo pedagógico.

O capítulo VII, Por uma educação de porvires: a voz da infância no 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório, é de autoria de Adma Soares Bezerra. A autora faz um levantamento histórico de alguns marcos significativos que alteraram a maneira como as percepções adultas concebem a infância, e problematiza a entrada da infância no 1º ano do ensino fundamental, ouvindo as crianças em seus contextos escolares. Com base nas vozes das crianças, entende a escola e seus espaços-tempos sob suas próprias perspectivas e estabelece um rico diálogo entre as vozes das crianças e discussões teóricas contemporâneas provocadas por nomes como Derrida, Foucault e outros. A poética da palavra nos envolve em uma leitura sobre as falas das crianças como resistência dentro da escola, nos convocando a repensar e inventar novas formas de “desescolarizarmos nós mesmos, colocando em jogo outras relações com a linguagem, com o mundo e nós mesmos”.

A Parte III, Olhares multidisciplinares sobre a infância, inicia-se com o texto As Contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança para os Estudos de Crianças do Candomblé, de autoria de Gustavo Jaime Filizola e Denise Maria Botelho. Parte de concepções oriundas da sociologia da infância e da antropologia da criança e busca identificar as contribuições de autores estudados na disciplina Infância e Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares, no mestrado do PPGECI/ UFRPE-FUNDAJ, visando à compreensão das consequências do racismo religioso para as crianças de candomblé na escola. O texto tem início contextualizando a ideia de criança e infância da Modernidade à Contemporaneidade,

e segue com as contribuições da sociologia da infância e antropologia da criança para os estudos da criança e da infância. Posteriormente, traz uma reflexão sobre a criança e a Lógica do Terceiro Incluído e as estratégias de Allan Prout para a Inclusão do Terceiro Excluído.

Em direção semelhante, mas com uma abordagem psicológica sobre o desenvolvimento infantil, o capítulo IX discute A escola pela perspectiva de crianças surdas. As autoras Vanessa dos Santos Marques e Emmanuelle Christine Chaves da Silva traçam objetivos que, cruzados, nos convidam a refletir sobre o ser criança que se subjetiva sob sua condição de surdez: entender a escola pela perspectiva das infâncias surdas, discutir a escola que elas têm e o que mudariam em seu contexto, ouvindo-as como sujeitos. O estudo apresenta-se com um diferencial em relação ao que a literatura na área costuma apresentar, por entrelaçar particularidades da infância e da surdez articuladas em uma teia de estudos interdisciplinares. Metodologicamente também apresenta inovações, em uma interessante pesquisa em que as crianças surdas foram participantes ativas em oficinas de desenho, colagem e fotografia, expressando-se sobre como compreendem a escola, a partir de vivências que permitiram uma aproximação com seus sentimentos, ideias e conflitos. Os percursos protagonizados pelas crianças nas oficinas e o que expressam sobre o processo de escolarização, indicam nuances da educação de surdo e bilinguismo como questões primordiais, mas avançam na discussão, à luz de diferentes teorias da infância, revelando necessidades escolares a fim de possibilitar um ambiente adequado para os processos de desenvolvimento e aprendizados de crianças surdas.

No Capítulo X, Trabalho na infância e seus desdobramentos na educação, de Joelma Trajano dos Santos e Ana de Fátima Pereira Sousa Abranches, as autoras se empenham na problematização da relação entre o exercício precoce de atividades laborais e seus desdobramentos na educação de crianças e adolescentes. Enfocam o trabalho infantil como um problema social crônico, que aflige ampla parcela da sociedade e que está intimamente vinculado à condição econômica das famílias. Para a reflexão sobre os desdobramentos do trabalho precoce nos direitos da infância e juventude, as autoras partem da análise das dimensões da Política de Proteção a Criança e ao Adolescente na realidade brasileira e dos aspectos norteadores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei nº 8.069 de 1990, que concebe a toda criança e adolescente, enquanto sujeito de direito em desenvolvimento, proteção integral. Revelam que mesmo diante do aparato jurídico em torno da defesa dos direitos das crianças e adolescentes, persistem formas de violação de direitos que demandam medidas de combate e erradicação.

Um livro abre sempre caminho para diálogos possíveis. Ao pressupormos alcances discursivos com seus leitores, acreditamos que as ideias contidas nestas linhas serão complementadas em ações futuras de construção de sentidos sobre as infâncias, no plural, considerando-se as relações de etnia, gênero e classe social que marcam suas subjetividades em diversos contextos. Infâncias plurais como os capítulos deixam ver, em ações plurais que carreguem um poder de reflexão sobre a realidade e resultem em transformação social, como devem ser.

PARTE I

Educação Indígena e Afro-brasileira

Capítulo I

Infância Indígena: Liberdades e brincadeiras à luz das produções científicas

Sheila Alves Araújo
Edna Cristina Jaques Brelaz Castro

Introdução

Este artigo é resultante de nossas pesquisas exploratórias consistindo em um levantamento de Teses e Dissertações sobre *Infância indígena*, ou seja, o estado da arte sobre a Infância nas diversas Sociedades Indígenas brasileiras, no período de 2002 – 2012. Segundo Handfas (2011) muito embora seja possível questionar os estudos denominados “estado da arte” quanto ao seu alcance, na medida em que, muitas vezes, se apoiam em leituras parciais de uma dada produção científica, ainda assim é pertinente trazer à discussão a trajetória de um campo de estudos em crescimento.

Falar sobre a infância é adentrar em um universo pouco explorado, mas cheio de mistério e encantamento, pois geralmente a criança é percebida como um ser indefeso, angelical e inocente que precisa de proteção e que deve aprender “em várias esferas, que vão desde o senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados” (COHN, 2009, p. 11). Contudo, para se pensar na criança enquanto sujeito social, é preciso levar em consideração o context social em que ela está inserida, seu modo de vida, sua cultura e suas diferentes formas de ver e viver o mundo ao seu redor.

Dito isso, para os aportes deste trabalho, elencamos como questão central a ser trabalhada neste artigo, isto é, compreender que concepções de infância indígena estão ligadas à liberdade e às brincadeiras e como essas concepções se mostram nesses estudos, na visão científica de autores estudiosos desse tema. Nessa investigação, observamos o quanto os estudos sobre a infância indígena são importantes, pois nos permitem pensar a criança não como um ser incompleto, ingênuo, incapaz, que precisa ser formado e socializado e só depois ser inserido na sociedade, mas sim, como um construto social, cultural e histórico.

Como parte de um trabalho maior e para os objetivos deste artigo, trazemos o processo de sistematização organizado em duas sessões: A primeira seção visa discutir a concepção de infância indígena ligada à liberdade; e a segunda seção discute a concepção de infância indígena ligadas às brincadeiras; e por fim, apresentaremos algumas considerações que julgamos pertinentes à reflexão, no sentido de vislumbrar novos estudos e percursos desse campo de conhecimento.

Concepções de Infância Indígena Ligada à Liberdade

Clarice Cohn (2000) discorre, em sua Dissertação de Mestrado, acerca da maneira como os Xikrin definem a infância, o conhecimento e o aprendizado. Ela faz uma exposição

do universo social desse grupo indígena, refletindo sobre o papel da criança e de sua importância na vida social Xikrin.

As crianças Xikrin, segundo Cohn (2000), têm a liberdade de circular por todos os espaços da comunidade que os adultos não podem circular mais, salvo algumas exceções, como: a de entrar na casa dos homens em dia de reunião ou quando estão realizando algum ritual que eles considerem perigoso, pois é um momento que os espíritos dos mortos retornam a aldeia.

Ariès (1981), ao descrever a infância na Europa no século XVII, diz que a vida cotidiana da criança estava misturada com os adultos, a ela não era permitido ser criança, pois quando adquiria certa autonomia era inserida no mundo dos adultos, atribuindo-lhe o título de “adulto em miniatura”. Com relação à criança Xikrin o cuidado e zelo são essenciais para preservá-las. A criança é bem mais que um membro da família, é parte fundamental dessa sociedade, por isso, não se retira dela a autonomia e o direito de ser apenas criança.

A noção de infância ligada à liberdade entre os Terena, segundo Alceu Zoia (2009), está vinculada ao modo como as crianças são percebidas por toda a comunidade: “[...] alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio” (ZOIA, 2009, p.171).

Ser livre, na concepção indígena, é ter liberdade de brincar, de andar, correr e se relacionar com quem quiser algo que nas sociedades ocidentais não é tão compartilhado, pois as crianças são sempre observadas, controladas, disciplinadas pelos adultos, uma vez que é necessário manter o respeito, a hierarquia, a abnegação, a obediência e a coerção social, a fim de que a repreensão não seja apenas justificada, mas necessária como relata Siqueira:

A promessa de liberdade e de felicidade imediatas postula a constituição de um sujeito que é capaz de sucumbir à autoridade posta em nome da sociabilidade. No entanto, negam-se as premissas de liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência, assim como o livre entendimento, visto que não só a cultura como próprio indivíduo e sua condição psíquica também estão interditadas (SIQUEIRA, 2011, p. 185).

Diante do exposto, pode-se dizer que quando se nega à criança o direito de liberdade, retira-se dela tanto a autonomia de pensamento quanto a vontade e ação de fazer o que gosta, o que lhe dá prazer. Para Marcuse (1973), o sentido é de submissão: “significa subordinação da própria razão e da própria vontade a conteúdos predeterminados, (...) normas obrigatórias para sua razão e suas vontades” (MARCUSE, 1973, p. 56). Opera-se, dessa forma, na criança “a interdição do desejo, o enfraquecimento da consciência crítica e o fortalecimento da autoridade externa” (SIQUEIRA, 2011, p. 185).

Por isso, a relação da criança Xavante com o que lhe cerca, segundo Melchior (2008), é extremamente significativa. Foi possível verificar na dissertação do referido autor que a liberdade com que a criança Xavante cria sua própria maneira de se relacionar com a natureza e com as pessoas, é perceptível na espontaneidade das brincadeiras, na forma como se relacionam entre si, no modo de andar e correr. Toda experiência adquirida na infância se reflete na fase adulta quando este (a) se torna um homem ou uma mulher Xavante, como declara o autor:

A questão da liberdade está totalmente enraizada na cultura do povo Xavante (...). Os “Xavante” lutam por seus propósitos e ideais, são capazes de enfrentar tudo e a todos para alcançarem sua metas (...). A liberdade é um critério fundamental para que um Xavante possa viver em plenitude e, principalmente, na alegria (MELCHIOR, 2008, p. 61).

A liberdade em todas as fases da vida, segundo Mechior (2008), é essencial, sendo parte fundamental na educação Xavante cuja imitação, a experimentação e invenção exigem autonomia e liberdade, conceitos vitais que perpassam a pedagogia indígena. Tal modelo educacional dura por toda vida. A elas é permitido transitar livremente por todos os espaços da aldeia sem muitas restrições ou determinações, como descreve Nunes (2003).

[...] as crianças vivem em permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem. (...) E é extremamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou, antes, uma ordem vivida de outro modo, mesmo num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal o que pode parecer caótico e sem regras obedecem a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência (NUNES, 2003, p. 71-72).

A partir desse prisma, pode-se dizer que a pedagogia indígena, envolta de uma liberdade, autonomia e permissividade, experimenta e participa da realidade vivida no dia a dia por meio dos conflitos e contradições, bem como se articula com a aprendizagem e responsabilidades, o que potencializa a aprendizagem cotidiana, mesmo diante dos problemas e desafios.

Podemos notar que o convívio das crianças com os adultos é calmo e não interfere no seu jeito próprio de viver a infância, pois eles não retiram delas a autonomia e a liberdade impondo atividades que não sejam capazes de cumprir e nem exigem que elas façam com perfeição. A infância é vivida em seu tempo, sem pressa, pois cada fase da vida é importante no pensamento indígena. Na concepção indígena, “a infância e a velhice” são “zonas livres” como relata Benedict (2006, p. 214-215). “Ser menina ou menino, nessa dinâmica, é ter a oportunidade de constituir-se como ser humano, como uma unidade que compõe um coletivo” (NOAL, 2009, p. 189-190).

Concepção de Infância Ligada às Brincadeiras

A brincadeira é uma das práticas culturais da infância e constitui uma atividade essencial para desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultura da criança. Na interação com as outras crianças, através das brincadeiras, a criança vai construindo sua identidade, e a personalidade começa a consolidar-se. A criança adquire autocontrole, autonomia e segurança, pois vai internalizando as regras do grupo a que pertence.

Sarmento (2002) define a “cultura infantil” como a capacidade que uma criança tem de constituir, interpretar e significar o mundo de uma maneira própria que se diferencia da visão do adulto. Isso faz com que levemos em consideração as visões de mundo que a criança tem, principalmente do contexto social e cultural em que ela está inserida, pois

tais visões são importantes, como afirma Codonho (2009, p. 144): “[...] é de grande valia para compreensão dos sistemas sociais como um todo”.

Na concepção de Almeida e Suassuna (2010), é a cultura que estabelece as regras que devem ser seguidas pelo grupo. O controle do corpo, por exemplo, é fundamental no desenvolvimento de padrões de comportamentos específicos, tais como: valores, normas e costumes sociais, ou seja, é por meio dos seus corpos que o conteúdo cultural vai sendo incorporado ao seu conjunto de expressões.

Para Mechior (2008), a criança ocupa um espaço vital nas sociedades Xavante. As pesquisas revelam alguns questionamentos importantes para se compreender esse grupo, principalmente quando se trata dos dados culturais que cada criança possui. Geertz alega: “O homem está amarrado em teias de significados construídas por ele, sendo a cultura essas teias” (GEERTZ, 1978, p. 15). Isto é, o autor entende que: a cultura nos mostra um “sistema organizado de símbolos significantes que orientam a existência humana” (GEERTZ, 1978, p. 58).

Com base no conceito proposto por Geertz (1978), Corsaro (1997) assevera: “as crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte, e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos” (CORSARO, 1997, p. 95). Isso nos permite afirmar que as crianças são sujeitos de pleno direito, ativos, históricos, conectados à trama social, e são capazes de construir interpretações e símbolos a partir de sua cultura.

Corsaro (2009) apresenta uma abordagem à socialização na infância que denomina de “reprodução interpretativa”. Na concepção do referido autor, o termo interpretativa sugere: “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.” (CORSARO, 2009, p.31). Em outras palavras, a criança ao brincar, imita o mundo adulto sendo capaz de produzir sua própria cultura a partir da cultura adulta.

Vygotsky (1984) assim define a brincadeira:

Uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real. Isso ocorre, já que no brinquedo, a criança age como se fosse mais velha do que é realmente. Para este autor: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Na concepção de Vygotsky (1984), a brincadeira é uma forma de a criança interagir com o universo que a cerca, além de ser uma atividade prazerosa, sendo uma fonte de desenvolvimento e de aprendizagem. A criança, ao brincar, internaliza as regras da sociedade na qual está inserida. No brinquedo, o cumprimento das regras é uma fonte de prazer, pois as brincadeiras envolvem a coletivização de uma fantasia que depende única e exclusivamente da aceitação mútua das regras e procedimentos implícitos.

Zoia (2009) diz que as crianças indígenas Terena se desenvolvem em um universo lúdico saudável e tranquilo. O autor descreve que as crianças são onipresentes em todas as áreas

da aldeia. “Os espaços são lugares possíveis para o desenvolvimento das mais variadas atividades infantis” (ZOIA, 2009, p.177). Ainda de acordo com o autor, as crianças nunca estão totalmente sozinhas, por se tratar de uma educação coletiva, é possível encontrar as crianças menores junto com as crianças maiores e pessoas mais velhas que as acompanham em suas brincadeiras estabelecendo os limites da comunidade.

Melchior (2008), ao retratar as crianças Xavante, ressalta que elas estão em contínua interação entre si desde a mais simples brincadeira até quando se deslocam da aldeia para a cidade ou a escola. As brincadeiras envolvem as crianças nas mais diversas atividades do grupo. Além de desenvolver suas potencialidades faz com que elas transponham, de forma lúdica, aquilo que se passa na aldeia, ou seja, os valores tradicionais do grupo estão sendo perpetuados e repassados de geração a geração. Segundo Maybury (1974), as crianças Xavante, assim como outras crianças de outras realidades, sendo estas de tempos e contextos diferentes, nas brincadeiras de faz de conta, se aproximam de elementos de sua cultura como: sementes, palhas, animais etc., como descreve o autor:

Quando as crianças não rodeiam os adultos à toa, espiando-os ou esperando que lhes deem pequenos bocados, brincam de imitá-los, fazem corridas de buriti com pauzinhos no lugar dos troncos ou apostam corridas simples, tal como os meninos durante as cerimônias de iniciação. Enfrentam-se em lutas de mentira, empunhando feixes de palha ou brincam de caçar. Acima de tudo, gostam de dançar com os mais velhos ou fazem brincadeiras nas quais eles representam diversos animais. Este é um estágio importante no desenvolvimento de uma criança porque é nesta fase que ela toma consciência das distinções que são tão importantes na vida Xavante (MAYBURY, 1974, p. 117).

De acordo com Maybury (1974), as brincadeiras fluem naturalmente na vida das crianças, tornando-se algo indispensável no seu processo de desenvolvimento e organização dos modos étnicos, pertencentes ao grupo. Nas comunidades indígenas, grande parte das brincadeiras reproduz o que se passa no cotidiano da aldeia.

Noal (2006), referindo-se às brincadeiras das crianças Guarani/Kaiowá, ressalta que lúdico faz parte do cotidiano do grupo, e é por meio dela que a criança aprende a conviver com a diferença, ser tolerante, ser solidário, aprende a dividir. É através do lúdico que a criança propaga a cultura do seu povo, como nos apresenta Brougère:

Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, [...], que constitui sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998, p.106).

De acordo com Noal (2006), o lúdico é muito presente, muito vivo no cotidiano da aldeia. As crianças de maneira alguma passam despercebidas, porque à sua maneira, conseguem participar das atividades sem provocar qualquer tipo de desconforto ou inquietações. As crianças não cultivam tristezas, raivas, pois seu dia a dia transcorre mansamente sem obrigações, proibições, imposições e horários pré- estabelecidos. Como comenta a autora,

as crianças da aldeia Guarani/Kaiowá estão em todos os lugares, têm liberdade de ir e vir e participam das atividades sem brigas, gritos e choros:

A aldeia toda na concepção guarani é o lugar da vida, das interações, das aprendizagens, das brincadeiras. Não há demarcações de tempo e espaço para o permanecer e para o agir infantil. Elas estão em todos os lugares, e, com essa mobilidade, desempenham funções importantes como levar recados, avisar quando chega alguém, acompanhar visitantes de um lugar para outro. Penso que essa liberdade de ir e vir, de participar das atividades, bem como a ausência de gritos, brigas e choros, tornam as crianças pequenas indígenas pouco visíveis aos olhos de pesquisadores/as, embora essas sejam muito ativas e presentes (NOAL, 2006, p. 279- 280).

Portanto, ludicidade constitui o elemento fundamental da criança indígena, uma vez que o brincar possibilita o aprendizado, promove o diálogo entre o mundo adulto e infantil e suas culturas. Além de ser uma forma de representar a realidade a partir do ponto de vista infantil, o que contribui significativamente com o processo de aprendizagem e sociabilidade da criança com a cultura de seu povo, como esclarece Sarmiento:

Com efeito, a natureza interativa das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. O brincar é condição fundamental da aprendizagem e, desde logo, aprendizagem da sociabilidade (SARMENTO, 2007, p. 118).

Com base no que foi dito por Sarmiento (2007), além de a criança ter um papel importante na transmissão de valores da sua cultura. Elas “também são importantes no processo histórico de seu povo, pois através da sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para a sociedade”. Assim, outro mundo se abre para entendermos as crianças a partir das características que lhes são próprias (SOBRINHO, 2009, p. 187).

É possível perceber, entre os povos indígenas estudados, que as brincadeiras são fundamentais para a transmissão da cultura de um povo e esta contribui significativamente para a formação da identidade infantil. A participação das crianças nas diversas atividades faz parte do processo de construção do conhecimento, pois o brincar requer o domínio da realidade simbólica em que a criança consegue atribuir novos significados. Na brincadeira de faz de conta, por exemplo, segundo Vygotsky (1984), a criança representa papéis e relações do mundo adulto.

Cohn (2002), em relação às brincadeiras entre as crianças Xikrin, diz que as crianças não têm hora para brincar, elas brincam o tempo todo. A autora vai descrevendo em sua pesquisa que as brincadeiras mais comuns são casinha para as meninas e caça para os meninos, contudo, os meninos também podem brincar de casinha. A autora afirma que é comum às crianças brincarem as margens dos rios e, lá, elas pulam cambalhotas, dão saltos mortais, pulam de pedra mais alta, nadam com e contra a correnteza e esperam peixes fígados por seus anzóis. Nas margens, elas se divertem na lama e moldam pequenos animais e, principalmente, bebês. Como se vê no caso das crianças Xavante, a natureza, o rio e a vegetação são elementos fundamentais para desenvolver suas atividades lúdicas.

Em suma, foi possível perceber nas dissertações e teses analisadas que é comum entre os povos indígenas dar liberdade às crianças. Liberdade que permite as crianças transitarem

livremente por todos os espaços da aldeia com autonomia. A infância é um brincar constante, por isso as crianças passam quase todo tempo brincando nas trilhas, nos quintais e no rio sem a interferência dos adultos. Tudo é motivo para brincar, rir e aprender.

O estudo confirmou que para ressignificar a infância nas diversas sociedades indígenas brasileiras, é preciso primeiramente desconstruir o pensamento eurocêntrico de que os povos indígenas (adultos e crianças) são primitivos, bárbaros e rudes. É precioso quebrar o paradigma que gira em torno desses povos, evidenciando sua importância para a sociedade brasileira, pois assim como os adultos, as crianças são sujeitos ativos que produzem cultura e que contribuem significativamente para a produção do mundo adulto uma vez que desvelar a forma como as sociedades indígenas concebem a infância é resgatar também um pouco da nossa história, esquecida com a colonização do Brasil em que fora imposta uma nova forma de viver.

Pode-se perceber que, a partir da visão dos autores, a infância é uma fase da vida da criança, um período temporário, mas que não está desconectado da sociedade, pois ela é parte integrante da mesma. Reconhecer isso significa que ela (a criança) não é um “miniadulto” ou que está treinando para vida adulta, e sim que ela está em constante atividade, por serem, é claro, sujeitos ativos que produzem cultura e que contribuem significativamente para a produção do mundo adulto. Portanto, pode-se afirmar que a infância é uma construção moderna e seu significado pode até nem existir ou ser formulado de outras maneiras, isso vai depender das diferentes culturas e sociedades.

A partir do estudo realizado sobre a criança em sociedades indígenas (recorte temporal 2002 – 2012) e que ensejou a produção deste artigo, constatamos que, apesar do reconhecimento da importância de investigação do tema, percebemos a timidez de produções referentes à temática em questão. O levantamento feito nas instâncias de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará revelou que a produção no Estado é incipiente, pois foi localizada apenas uma produção. A produção de Assis da Costa Oliveira sob o título: Direitos Humanos dos Indígenas Crianças: perspectivas para a construção da Doutrina da Proteção Plural que discute as possibilidades de inserção jurídica dos indígenas crianças no âmbito dos Direitos Humanos.

Estamos diante de lacunas do conhecimento e essa questão fica em aberto, justificando, portanto, um estudo exploratório que nos permita fornecer uma visão mais geral e formular algumas hipóteses de pesquisa, visando responder perguntas do tipo: Que fatores motivam a baixa produção nesse campo de estudo, tornando-a incipiente? Seria a questão de baixos recursos destinados à pesquisa? A inserção desses estudos estaria em outras áreas do conhecimento que não necessariamente no campo da educação? A questão da acessibilidade a essas comunidades ainda se constitui como barreiras à produção de pesquisas? Caberá agora às pesquisas seguintes sobre o estado da arte, vislumbrar dessa vez, um novo marco de tempo sequencial, com vistas a apresentar novos dados, novos elementos para a análise desse campo de conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. **Esporte e cultura**: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 118. jan./abr. 2010.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CODONHO, Camila Guedes. **Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. *Tellus*, ano 9, n. 17, p. 137-161, jul./dez. Campo Grande – MS: 2009

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. 1. ed. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 117-149.

CONH, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HANDEFAS, A.; POLESSA, Julia. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, v.1, n.74, p.45-61, 2014. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file>> Acesso em: 15 dez. 2017.

MAYBURY_LEWIS, David. **A Sociedade Xavante**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1974.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução GiasoneRebuá. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MELCHIOR Marcelo do Nascimento. **WATÉBRÉM XAVANTE: uma aproximação ao mundo da criança indígena**. Universidade Católica Dom Bosco. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

NOAL, Miriam Lange. As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reco na aldeia Pirakuá/MS. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

NUNES, Ângela Maria Machado Pereira. Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. (Doutorado em Antropologia). ISCTE e Universidade de São Paulo, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). Infância (in)visível. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Projeto POCTI/CED/49186/2002, Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002. Disponível: www.titosena.faed.udesc.br/...infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 1 abril 2012.

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

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Vozes infantis das crianças Santaré-mawé como elemento de (des)encontros como as culturas da escola. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZOIA, Alceu. A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2009.

Capítulo II

A Importância da Educação Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil

Mirelly Nayara de O. A. da Silva
Ana Paula Abrahamian de Souza

Introdução

As diferentes formas em que o racismo brasileiro pode silenciar as representatividades das crianças negras na Educação Infantil é um dos fenômenos que mereceu destaque nos últimos vinte anos quanto aos estudos empreendidos no campo educativo, a exemplo a pesquisa realizada pela Professora Eliana Cavalheiro intitulada, “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na Educação Infantil” (CAVALLERO, 2000). Tal pesquisa, que foi produzida como parte integrante de sua Dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), foi fruto de observações numa escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. Explicitou a forma como a criança negra é tratada no ambiente escolar, com relatos estarrecedores de como a autoestima é podada desde a infância, nas relações aluno-aluno e aluno-professor, sendo esta última não apenas na forma como são tratadas, mas também na omissão com relação à forma como as crianças negras são tratadas por seus colegas de classe. Seguem as palavras de Sueli Carneiro (2011):

A tensão da exposição de Eliane, educadora negra que ousou escarafunchar o espaço sacrossanto da educação infantil, com várias outras educadoras certamente se deve ao fato de que a pesquisa apresenta dados irrefutáveis sobre a crueldade com que seres humanos tão pequeninos são tratados (CARNEIRO, 2011, p. 75).

Em uma sociedade cujo racismo institucional¹ ainda persiste no ambiente escolar e que ondas de conservadorismo estão sendo retomadas com muita força nos processos políticos e sociais nos últimos anos no Brasil, é necessário lançarmos o olhar para as situações discriminatórias que se encontram por trás até das mais simples ações. Dentre os muitos desfalques percebidos na formação de professores da educação básica, desde a popularização dos cursos de formação de professores nos anos 90 – consequência da universalização do ensino fundamental – pode-se perceber uma falta de preparação a partir de um contexto intercultural na sala de aula. Segundo Gatti (2010), a formação inicial dos professores é insipiente de suportes necessários até a transmissão dos saberes já enraizados nos padrões educacionais da nossa sociedade, a teoria sobrepuja o trabalho e aprofundamento nas práticas pedagógicas.

¹ O racismo institucional é entendido, segundo as palavras de Carneiro (2011), como “a incapacidade de uma organização de prover um serviço apropriado ou profissional para as pessoas devido à sua cor, cultura ou origem racial/étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção, e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos, sejam eles minorias ou não” (CARNEIRO, 2011, p. 25).

Levando em conta que as ações implementadas pelo profissional da educação na escola estão interligadas à sua visão de mundo e concepções, este trabalho tem por objetivo central identificar a concepção que os professores têm acerca da Educação Afro-brasileira nas escolas públicas. Para a consecução de tal objetivo, realizamos uma pesquisa exploratória por meio da aplicação de questionários, contendo cinco perguntas, sendo elas: “Em sua experiência em sala de aula, são feitas atividades que ressaltam o respeito às diferenças étnicas e raciais? Em que situação elas são realizadas?”, “Na sua formação, você acredita que está sendo preparado para lecionar de forma inclusiva? (da perspectiva étnico-racial)”, “Como educador, você já presenciou situações de racismo na sala de aula? (entre aluno/aluno, aluno/professor) e por último, “Você acha que os recursos didáticos utilizados nas escolas, remetem representatividade às crianças negras?”. Foram, então, aplicados dezoito questionários a profissionais da sala de aula – entre professores, auxiliares e estagiários – da Educação Infantil.

A Criança Negra Ante o Ambiente Escolar

As investigações sobre a criança e o conceito de infância vêm sofrendo mudanças significativas no campo teórico e metodológico nos últimos anos. Sob essa nova perspectiva, surge a proposta da criança como ator social competente (CORSARO, 2005), ou seja, a criança como agente não só reprodutor, mas transformador das características do mundo adulto. Olhando desse recorte, emerge a construção identitária da criança, quais suas perspectivas, interesses e os fatores que compõe a sua personalidade, no que vamos abordar, como a criança negra se vê e constrói a sua identidade numa sociedade, por vezes racista, e quais os meios estão sendo utilizados nos âmbitos das instituições educacionais para promover uma aceitação e valorização das identidades destas crianças.

A Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela lei nº 11.465/2008, deu início ao debate de políticas educacionais antirracistas, incluindo a história afro-brasileira e africana nos conteúdos que devem ser trabalhados no ensino fundamental e médio (especificamente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil), e instituiu o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Tal medida teve como objetivo reconhecer, no ambiente escolar, o ser negro como um sujeito histórico que produziu e produz sua ideologia, cultura e religião.

Entretanto, as leis nº 10.639/03 e 11.465/08 não incluíram a Educação Infantil, fase importante na formação do sujeito e do estabelecimento das interações sociais com o meio. Conforme Bento (2011), as situações experienciadas na infância, sejam elas boas ou ruins, são as que marcam o sujeito de forma mais intensa, avigorando assim a importância da representatividade desde os anos iniciais de socialização das crianças no ambiente escolar. Em suas próprias palavras:

Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua

percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2011, p.112).

Além da história Afro-brasileira não ter voz universal na Educação Infantil, quando tem, ela ainda é tratada sob um ponto de vista eurocêntrico, distante da realidade vivenciada por elas, descartando o desenvolvimento de uma reflexão crítica diante de situações cotidianas que permeiam a diferença no tratamento de crianças negras e brancas, resultando num desgarramento da consciência de raça desde a tenra infância. As crianças negras percebem suas diferenças fenotípicas e a forma como são tratadas nas relações de pares – nesse caso, aluno/professor – e criam uma aversão ou se projetam como brancas, como observado em uma creche em que crianças negras não brincavam com bonecas negras, sob justificativa de serem feias e malcriadas (AMARAL, 2013). Durante uma atividade realizada nessa creche, Amaral (2013) documentou também a seguinte situação durante uma brincadeira entre crianças negras:

Num dos cantos as meninas brincavam de salão de beleza, e enquanto fingiam lavar os cabelos das bonecas diziam uma para a outra:

- *Tem que passar bastante, bastante, bastante creme.*
 - Ao ouvir essa afirmação tão incisiva, perguntei:
 - *Para quê?*
 - *Para ficar lisinho.*
 - *E se não passar creme?*
 - *Fica enrolado.*
 - *E o seu cabelo como é?*
 - *Eu passo meu xampu roxo e meu creme e ele fica lisinho.*
 - *Mas enrolado não é bonito? Insisto.*
 - *Não, bem lisinho.*
- (AMARAL, 2013, p.176)

Essa brincadeira demonstra claramente o sentimento de insatisfação da criança em relação aos seus traços, ocasionando uma constante busca pela alteração do seu corpo com a finalidade de se encaixar em um padrão normatizado incessantemente pela sociedade através de livros, desenhos animados e brinquedos que estão sempre retratando seus personagens brancos, loiros de longos cabelos lisos, invisibilizando existências de corpos e de estéticas negras. Podemos afirmar juntamente com Fanon (1983) que a criança se desprende de suas raízes pela falta de representatividade e se agarra a um ideal de beleza e conduta socialmente construído na qual elas são vistas de forma tão negativa.

O Papel da Escola na Promoção de uma Abordagem Antirracista

Em parte, a falta de uma abordagem antirracista na escola pode se dever à necessidade de preparação dos profissionais da educação para um ambiente multicultural, conforme afirma Gomes (2000): [...] a prática pedagógica curricular dos professores em relação aos alunos negros, acontece de forma acrítica e repetitiva, voltada na maioria das vezes ao passado histórico da escravidão (GOMES, 2000 *apud* RODRIGUES, 2007, p.96).

Em uma sociedade em que os negros representam 54% da população², é fundamental o rompimento com os padrões eurocêntricos de ensinar, pelos quais ser negro é visto de forma tão folclórica e estereotipada, remetendo sempre ao passado de escravidão, desprovido de pluralidades nas questões de aparência, personalidade, papéis ocupados nos filmes, livros e brinquedos que as crianças têm acesso dentro e fora do ambiente escolar.

A imagem construída do “ser negro” na escola tem se resumido, desde a infância, apenas ao Dia da Consciência Negra, conforme determina a lei 10.639/03 (que, em algumas instituições, se estende a Semana da Consciência Negra, porém nos mesmos moldes) reforçando as marcas do passado escravizado, e fora do ambiente escolar nos filmes, livros e telenovelas em sua maioria a população negra sempre é colocada a margem, raramente são representados em posição de poder. Detalhes que sutilmente podam a autoestima e expectativas de futuro das crianças negras. Mas, e a escola, onde entra nessa história?

Partindo da premissa que a criança atualmente passa entre 4 a 8 horas diárias no ambiente escolar, a escola se tornou uma instituição responsável pelos processos de socialização da criança, juntamente à família, no entanto, percebemos que a escola brasileira não tem desenvolvido uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural e étnica dos alunos. Devido ao tempo de permanência da criança negra no ambiente escolar, ela ganha um papel relevante na autoafirmação desse grupo perante a sociedade (RODRIGUES, 2007).

Um dos componentes importantes no reforço da prática pedagógica dos professores é o livro didático, recurso esse que não tem contribuído da forma adequada nos processos de representação do alunado negro, fomentando o desgarramento da identidade étnica das crianças negras. Conforme pontua Rodrigues (2007):

O livro como material didático de grande importância para os alunos devia conter expressões e conteúdos que estabelecessem ligações positivas com a realidade dos alunos negros e não somente referências ao passado escravo (RODRIGUES, 2007, p. 94).

Mais uma vez, podemos observar que, apesar de os materiais didáticos utilizados no ambiente escolar terem sido alterados com a finalidade de incluir o negro como um agente formador da sociedade brasileira nos aspectos social, econômico e político, conforme a lei 10.639/03 determina, os livros didáticos estão reforçando o estereótipo do negro como uma força de trabalho bruta, ocupando cargos pouco valorizados e remetendo ao passado de escravidão. Não se trata de pôr o negro em posição de protagonismo em situações pontuais, mas de promover atividades que coloquem a população negra em condição de igualdade com as demais etnias.

Sousa (2001) realizou uma análise dos cartazes expostos na comemoração dos “500 Anos de Brasil” da instituição de ensino estudada por ela, na qual constatou que não haver em nenhum dos materiais a presença dos negros, comprovando sua hipótese de que os valores transmitidos nas escolas apontam para o negro como alguém que não participou de forma significativa na construção política, econômica e social do Brasil, a autora inclusive pontua que os indígenas obtiveram muito mais destaque nos cartazes produzidos pelos

² Dados obtidos pelo IBGE no ano de 2014

alunos. E em outra situação também relatada por Sousa (2001), a diretora da escola ao procurar alunas interessadas para se candidatar ao título de “Rainha Mirim”, ouviu de uma aluna a seguinte fala: “Aqui não tem nenhuma (para desfilar) porque a única loira de olhos verdes já desfilou no ano passado”. Evidenciando a invisibilização do negro na história e por consequência, na participação de atividades que o colocuem em posição de poder. (SOUSA, 2001 apud RODRIGUES, 2007, p. 99-100). Em nenhuma das situações supracitadas de Sousa (2001), houve por parte da escola um olhar problematizador diante dos processos de invisibilização ou atitude capaz de promover situações de valorização e igualdade racial, que comprovam o quanto ainda é necessário um posicionamento ativo nas escolas afim da promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

Metodologia e Resultados

Foi elaborado um questionário, composto por cinco questões norteadoras da discussão promovida neste trabalho, que foi respondido virtualmente por 18 profissionais da educação infantil que atuam como educadores ou auxiliares em escolas públicas das redes municipais de Olinda, Recife e Jaboatão dos Guararapes. Tabulamos as respostas a partir dos seguintes eixos temáticos: (1) situações são desenvolvidas práticas pedagógicas que ressaltem a importância do respeito e valorização das relações étnico-raciais; (2) formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Das respostas, 83,3% afirmaram estar preparados para tal desafio. Os números mostraram que 47,1% já abordam com frequência a valorização das diferenças étnicas nos mais diversos temas trabalhados diariamente em classe, assim como previsto na lei nº 10.639/03. Contudo, 35,3% confirmaram que somente fazem esse recorte em datas comemorativas e 17,6% em assuntos específicos abordados durante o ano letivo. O que faz com que tornemos a afirmar a importância do desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplem de forma positiva a construção identitária dessas crianças no ambiente escolar, pois, conforme Gomes (2006, p. 216) “[...], o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar de inferioridade e ocupar o lugar de beleza negra assumindo um sentido político”.

Apoiando-nos novamente nas palavras de Gomes (2006), partiremos para a questão da representatividade nos materiais utilizados na escola (livros didáticos, de apoio, brinquedos, livros de história, etc.), com relação a isto, 88,9% dos educadores alegaram não possuir recursos didáticos com os quais crianças negras pudessem se identificar ou remeter à realidade vivida por eles. O que nos traz à memória da fala proferida por Chimamanda Adichie em dois programas TED – *Ideas Whort Spreading* – veiculado em um canal na Internet³, nele a escritora nigeriana fala sobre sua experiência na infância com os livros de histórias, que retratavam princesas loiras e de olhos azuis, lugares com neve, etc., uma realidade totalmente oposta à que Chimamanda Adichie tinha em sua comunidade, ela não conseguia se identificar, ela não era capaz de reproduzir sua identidade nos livros, não se sentia pertencente aquele modo de ser, em suas palavras:

³ A fala à qual nos referimos pode ser vista através desse endereço: Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

O que isso demonstra, penso eu, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos face a uma história, particularmente as crianças. Porque tudo que eu tinha lido eram livros em que as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me que os livros, pela sua própria natureza, tinham de incluir estrangeiros, e tinham de ser sobre coisas com as quais não podia pessoalmente identificar-me. (ADICHIE, 2010)

Rodrigues (2007) também atentou para a questão dos recursos didáticos utilizados em classe como fator atenuante nos processos de construção identitária, além da questão de os negros serem invisibilizados, quando têm sua presença reconhecida na sociedade, ela se dá na ausência da representação do negro ocupando espaços de poder, remetendo constantemente ao passado escravo, como destacaremos nos trechos abaixo:

[...] os livros didáticos retratam um cotidiano no qual o negro sempre exerce funções consideradas inferiores e de baixos salários, como empregados domésticos, faxineiros, contínuos, responsável pela limpeza das ruas/prças, reproduzindo um estereótipo de desvalorização do negro (...) Mesmo admitindo-se a existência de grande parte da população negra trabalhando em profissões de baixa remuneração, as escolas ainda retratam o negro como escravo, reforçando, infelizmente, nas escolas e na sociedade brasileiras, os estereótipos contra as pessoas negras (RODRIGUES, 2007, p. 97)

Esses números supracitados indicam a clara necessidade da implementação de políticas públicas antirracistas eficientes voltadas à inclusão de conteúdos afrocêntricos na Educação Infantil nas escolas públicas que valorizem as raízes de forma integral, dando destaque devido à importância do negro na construção da sociedade nos âmbitos sociais, econômicos e políticos, fugindo à esfera já tão apresentada que é o passado escravizado. Desde a formação inicial dos professores, percebemos que é necessária uma atenção maior à temática da educação das relações étnico raciais para que os mesmos sejam capazes de construir uma prática pedagógica antirracista. A inclusão deve ser um compromisso de todos para todos haja vista a quantidade bastante significativa de negros no Brasil e os casos frequentes de racismo nos mais diversos meios.

Referindo-nos ao racismo, foi utilizada também no questionário a seguinte pergunta: “Como educador, você já presenciou situações de racismo na sala de aula?”, na qual 61,1% dos profissionais da educação afirmaram sim ter presenciado tais situações, tanto de aluno para aluno, como de professor para aluno. O que nos remete novamente a pesquisa realizada por Amaral (2013) na qual ela documentou a seguinte situação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), as professoras tratavam seus alunos negros de forma diferenciada em relação aos brancos, conforme veremos no trecho abaixo:

Por vezes, Bernardo (preto) se aproximava das educadoras, como na ocasião em que pegou duas panelas e passou a batê-las em frente à educadora Beatriz, como se procurasse aprovação e elogio, mas nada ouviu. Para os meninos brancos os elogios eram constantes, muitas vezes, relacionados à aparência. Por exemplo, Gilberto (branco) foi chamado de “gato”, uma gíria que faz referência à beleza física. - Oi gatão, ainda não falei com você hoje. Disse a educadora Beatriz (DIÁRIO DE BORDO, 2012, p.153) REFER NO FINAL

As crianças do trecho supracitado têm entre quatro e cinco anos e já é claro, mesmo que de forma implícita, percebem que estão recebendo um tratamento diferenciado dentro

do ambiente escolar, pensamento que se estende a sua vida fora da escola, haja a vista a importância que a instituição tem na socialização das crianças (RODRIGUES, 2007). A criança, através da observação percebe que há um padrão para o que é bonito, para o que merece ser visto, elogiado.

Esse fenômeno pode ser visto claramente em um estudo psicológico realizado nos EUA nos anos 1960 com crianças afro-americanas para descobrir os impactos causados pelo preconceito e os movimentos segregacionistas. *O The Doll Test*⁴ consistia em uma série de perguntas feitas a crianças sobre bonecas que estavam em sua frente, uma branca e uma negra, em que se pôde observar que as crianças atribuíram à boneca negra adjetivos negativos como feia ou má e, ao fim, as crianças eram questionadas “e com qual boneca você se parece?” e algumas apontavam receosas para a boneca negra. Um experimento simples que escancarou como o racismo está enraizado na sociedade, desde os primeiros anos de vida das crianças.

Considerações Finais

Podemos observar que, independentemente de haver uma legislação vigente que determina com clareza a forma como devem ser abordadas as temáticas antirracistas no ambiente escolar, ainda falta preparo para a sua aplicação efetiva no ambiente escolar, no caso da perspectiva trabalhada neste artigo, nas salas de aula da Educação Infantil. O racismo institucionalizado como vimos, infelizmente, ainda é um fator recorrente, que se inicia na carência do estímulo à construção de práticas pedagógicas antirracistas na formação inicial dos profissionais da educação⁵ e perpassa através de materiais didáticos utilizados, somados a tratamentos diferenciados que são resultado da imagem projetada pela sociedade fora das paredes da instituição escolar e se refletem nela nas relações entre aluno/aluno e aluno/professor, que diariamente dilaceram a autoestima de milhares crianças negras de forma sutil, desmerecendo-as e invisibilizando suas particularidades no ambiente escolar, onde presenciam cenas de exaltação, clara preferência e amorosidade de seus colegas de classe que se encaixam no padrão eurocêntrico do branco, de cabelos lisos e olhos claros.

Esta breve pesquisa revelou também que, apesar das dificuldades presentes na implementação efetiva da lei 10.639/03 no ambiente escolar investigado (escolas públicas da Região Metropolitana do Recife) já existem profissionais capazes de lançar um olhar crítico para identificar situações de racismo e invisibilização do ser negro nas instituições ensino e ávidos a aperfeiçoar e implementar metodologias de ensino antirracistas em suas salas de aula. Fato este que nos leva a crer numa mudança de quadro futura, uma revolução nascida na escola, nas metodologias de ensino e aprendizagem, valorizando a presença do negro na construção da história brasileira, não só no passado escravizado,

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqwdk>

⁵ Apesar dos números apontarem que os profissionais de educação entrevistados se sentem capacitados para lidar com questões étnico raciais em sala de aula, a visão transmitida pelos mesmos em suas outras respostas aponta para um déficit a respeito de como os conhecimentos da temática afro estão sendo apresentados na formação inicial destes profissionais.

mas na luta constante em que a população negra vive no presente para a construção de melhores perspectivas para o futuro.

Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talindo. **A infância pequena e a construção da identidade étnico: potenciais e limitações sob o olhar do professor** / Curitiba, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.645, 10 de março de 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p.98-117.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**, Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. **Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente** – Teresina, Fundação Cultural do Piauí (Fundac), 2007, p. 79-106.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHIMAMANDA Adichie. **O Perigo de uma única história**; TED – *Ideas Worth Spreading* - 2010. Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em 8 nov. 2017.

The Doll Test Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqwdk>. Acesso em 22 de maio 2018

Capítulo III

Políticas Educativas para as Relações Étnico-Raciais Trajetos, Desafios, Reflexões e Caminhos

Danielle Silva da Rocha Correia
Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

Introdução

Por muito tempo, as relações étnico-raciais foram invisibilizadas no campo da educação. Somente após a aprovação de leis que possibilitaram a sua efetivação no espaço escolar, o cenário foi se reconstruindo. Das lutas para que a inclusão da temática fosse transformada em legislação, do avanço das discussões e estudos sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e das Diretrizes curriculares que norteiam esse tema, surge o debate sobre políticas de formação continuada de professores (as) para a educação étnico-racial.

Contudo, percebe-se que muito ainda precisa ser debatido, sobretudo no campo das políticas públicas, a fim de reparar sérios problemas de concepção e execução na formação de docentes para a implementação da educação das relações étnico-raciais. As políticas de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais ainda não são suficientes o bastante para garantir a efetivação da legislação vigente e o preparo dos(as) profissionais da educação para trabalharem a temática com riqueza de conhecimentos e segurança.

Marcos históricos e marcos legais da educação para as relações étnico-raciais

As relações étnico-raciais consistem em uma das temáticas desenvolvidas e problematizadas nas políticas sociais e, especificamente, nas políticas educacionais. Seu desenvolvimento e a sua problematização deram-se, a *priori*, pelas ações dos movimentos sociais que defenderam a sua visibilização e inserção no ambiente escolar. Ao Estado, coube a sua implementação através de leis e resoluções.

Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais, as instituições de pesquisa, a sociedade civil organizada, associações ligadas à pesquisa em educação, universidades e outras organizações, realizaram várias reivindicações, solicitando reparação para as classes sociais mais marginalizadas. Todo esse movimento resultou na abertura política e processo de redemocratização do país. Foi instaurada a Assembleia Nacional Constituinte em 1987 que elaborou e aprovou a Constituição Federal (CF) de 1988. O Artigo 5º da CF dispõe sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei. Tal princípio prevê a igualdade de aptidões e de possibilidades virtuais dos cidadãos de gozar de tratamento isonômico pela lei. Por meio desse princípio são vedadas as diferenciações arbitrárias e absurdas, não justificáveis pelos valores da Constituição Federal.

Destacamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em 1990, trouxe elementos como uma educação antirracista e uma educação que valorize e respeite a cultura afro-brasileira. O artigo 3º da Lei nº 8.069 do referido Estatuto afirma que as

relações étnico-raciais são direitos aplicados “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]”. Logo, o ECA defende que não haja o preconceito racial em nossa sociedade e, por sua vez, nos espaços escolares. Além disso, este documento, também, ratifica a importância do respeito e da valorização da identidade e da cultura afro-brasileira (BRASIL, 1990).

Apesar da promulgação das referidas legislações, a discriminação racial ainda apresentou-se longe de ser erradicada da sociedade brasileira, fazendo-se necessário debater sobre o cenário e recorrer a outras Leis que contribuíram para a implementação da temática nos estudos das políticas educacionais. Assim, com base na Constituição, oito anos após sua promulgação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), que determina que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Em consonância com a Lei nº 9.394/1996, no mesmo período, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através de diversas discussões, concebeu e fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais (DCNERER), normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Essas diretrizes devem ser observadas por todas as instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira, sobretudo por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, pois as mesmas determinam condições importantes para sua realização, tais como: a perspectiva da interculturalidade em educação, a ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a reeducação entre brancos(as), negros(as) e indígenas, a discussão da temática por toda a comunidade escolar, e as condições objetivas de trabalho para os(as) profissionais da educação.

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais e histórico, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira” (CANDAU, 2010).

Apesar das Leis e Normas acima citadas, e do destaque histórico dos Movimentos Sociais na luta por políticas afirmativas de cunho educacional, na defesa da valorização do legado deixado pelos(as) africanos(as) e indígenas, e no combate ao racismo e à discriminação, a discussão sobre políticas antirracistas, no Brasil, é recente. A partir dos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011–2016)⁶ houve conquistas sociais para as relações étnico-raciais, ou seja, um olhar para as políticas de enfrentamento cujo objetivo é promover uma igualdade racial em nossa sociedade.

A partir desses mandatos políticos, diversas lideranças dos Movimentos Sociais acima citados passaram a ocupar postos em órgãos e comissões relacionadas a governos estadual e Federal, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de políticas públicas

⁶ A presidenta Dilma Rousseff não finalizou seu mandato. Apesar de eleita democraticamente, teve seu mandato cassado arbitrariamente em 2016, num golpe de estado.

de enfrentamento ao racismo. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁷ é criada em 2003, e, após muitas discussões e tentativas por parte dessas lideranças, foi viabilizada então, em 9 de janeiro de 2003, a aprovação da Lei 10.639, que alterou a Lei 9394/96 determinando, pela inclusão do artigo 26 A, referente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, essa obrigatoriedade ficou estendida para os povos indígenas, pela Lei nº 11.645/2008, que obriga os estabelecimentos de ensino a inserir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais consiste numa política pública que emerge em um período consideravelmente favorável para políticas de combate ao racismo no governo federal, e tais ações articulam-se por um conjunto de diretrizes para o enfrentamento ao racismo e para a promoção da população negra.

O Parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, passam então, a determinar como deve ser uma educação para as relações étnico-raciais, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros, dos africanos e dos indígenas (CANDAU, 2010).

Vale destacar que tal resolução foi elaborada no processo de consultas a entidades dos movimentos negros, conselhos estaduais e municipais de Educação, especialistas no tema, como também docentes e estudantes.

Outro documento que nasceu com base nos movimentos sociais de resistência e exemplifica esse reconhecimento sobre a necessidade da implementação de políticas específicas, é o Estatuto de Igualdade Racial (nº 12288/2010), que consiste em um documento que busca assegurar os direitos à comunidade negra em todos os setores da sociedade. Para isso, o Estatuto defende uma educação que reconheça e lute pela igualdade, em que os espaços escolares devem atuar com base numa educação antirracista, conforme está descrito no primeiro artigo: “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010b, p. 1).

A efetivação das relações étnico-raciais no campo das políticas educacionais deve combater todo e qualquer ato discriminatório e desigual presente no discurso de cada indivíduo. No governo de Dilma Rousseff, por meio de uma política nacional, essa política pela igualdade racial avançou com a criação do Ministério das Mulheres, de Igualdade Racial e dos Direitos Humanos⁸, articulados com a SEPPIR.

⁷ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi um órgão do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003, com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra.

⁸ Através de medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Em maio de 2016, a Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União, estabelece a nova organização da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento informa a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cujas competências foram transferidas para o recém-criado Ministério da Justiça e Cidadania.

É nesse contexto que a instituição das Cotas Raciais nas Universidades Públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) configura-se como outra política de ação afirmativa que interferiu positivamente para as relações étnico-raciais. Tal medida social foi instituída através da Lei nº 12.711 de 2012, representando para as relações étnico-raciais uma significativa conquista, pois, destina parte das vagas das universidades e IFs aos negros(as), indígenas, além de constituir-se numa reparação para esses grupos sociais, incluindo os mesmo nessas instituições das quais durante muito tempo não tiveram acesso .

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), também representou significativo avanço para as relações étnico-raciais nas políticas educacionais. Em seu artigo oitavo, considera sobre “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014a, p. 4). Assim, percebe-se uma necessidade de estabelecer um diálogo a respeito da diversidade.

As Leis contemplam a valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, requerendo desse conhecimento estratégias de valorização da diversidade. Segundo Candau (2010), esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.

Tais legislações representam um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação da educação básica, que durante muito tempo fundamentou-se num sistema educacional racista e meritocrático, gerador de injustiças e que agravava desigualdades. Todavia, apesar dos avanços significativos nas políticas educacionais para as relações étnico-raciais nos governos democráticos recentes, ainda se observa a necessidade de intensificar o debate sobre as relações étnico-raciais, pois se percebe que ainda há uma grande dívida para com as populações negra e indígena, pois mesmo que algumas leis tenham sido aprovadas, as mesmas ainda não são atendidas de forma efetiva.

Portanto, a partir das referências legais acima apresentadas, a obrigatoriedade das relações étnico-raciais constitui-se um direito social e necessário para as políticas educacionais, que passaram a estabelecer diretrizes curriculares e aplicar a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos povos indígenas e seus elementos da cultura no currículo das escolas. Com a promulgação das legislações e do PNE, os Planos Municipais de Educação e os currículos escolares passaram a ter que contemplar o ensino da história e cultura africana, assim como dos povos indígenas, e fomentar ações que incorreram na promoção de cursos de formação de professores(as).

A educação para as relações étnico-raciais objetiva possibilitar a valorização de pessoas negras e indígenas na cultura brasileira, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil sob o olhar desses povos, formar os(as) professores(as) na perspectiva de discutir sobre o preconceito e seus efeitos, e combatê-lo nos espaços educativos, e na sociedade em geral.

quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004 b, p. 1).

Nesse contexto, para que a educação para as relações étnico-raciais aconteça de modo efetivo, faz-se necessário capacitar os(as) professores(as) para que suas aulas contemplem numa perspectiva plural a construção histórica, cultural e social do país, propiciando assim uma reeducação para a diversidade das relações étnico-raciais.

Os Desafios do Cenário Político Atual

O cenário político atual do nosso país corrobora para sérios problemas de concepção e execução de políticas de formação de professores(as) que tratem a diversidade étnico-racial como um pilar pedagógico. Os sistemas de ensino, e seus gestores de políticas e programas educacionais apresentam dificuldades em implementar uma política de oferta de formação para as relações étnico-raciais, seja por escassez de recursos, ou por possuir capacidade técnica insuficiente para execução desses projetos, o que significa a não realização de tal política.

As relações étnico-raciais ainda necessitam ser incluídas, trabalhadas pelos sistemas educativos e pelas equipes pedagógicas das escolas, para que possam ser efetivadas na prática pedagógica. Assim, há o desafio de democratizar a educação e reconhecer na história brasileira a contribuição cultural das raças que colaboraram para a diversidade cultural no Brasil. E o espaço escolar configura-se num importante meio para concretizarmos uma formação dos sujeitos a qual deve contemplar a diversidade nesse espaço.

Sabe-se que o desempenho do(a) professor(a) em sala de aula tem uma estreita relação com sua formação profissional e sua formação continuada. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 impõem um desafio à formação continuada de professores(as), em função da invisibilidade da temática nos currículos dos cursos de formação de professores(as).

Segundo Ribeiro e Pereira (2015), isso ocorre porque a formação de professores(as) para a educação das relações étnico raciais não se constitui interesse de todos os grupos sociais. Por essa razão, faz-se necessário um processo formativo que auxilie os espaços educativos a produzirem dentro deles mais diálogos e menos silêncios sobre essa temática.

Apesar da importância do papel do educador na construção de reflexões étnico-raciais, muitos(as) professores(as) não são formados(as) para desempenhar esse papel transformador, pois, em sua formação, não recebem orientações que auxiliem a sua prática.

A Política de Formação Continuada: reflexões e caminhos

A formação dos(as) professores(as), dever do Estado, requer uma formulação e implementação de políticas voltadas para a qualificação desses profissionais, de modo a relacioná-las ao conhecimento prático construído no cotidiano do(a) professor(a), no que diz respeito às suas experiências, ao seu saber, ao longo de sua trajetória profissional, para possibilitar que esses reflitam sobre seus conhecimentos e provoquem mudanças em suas práticas.

Para Duarte (2006), a formação continuada de professores engloba os estabelecimentos de ensino:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando em estabelecimentos de ensino, posterior à formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensões oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas em diferentes sistemas de ensino. (DUARTE, 2006, p.150).

A autora destaca que a lógica da formação continuada de professores(as) tem a ver essencialmente com os objetivos do sistema educativo, que não são os objetos de desenvolvimento da profissão docente. Logo, as políticas de formação docente dos sistemas de ensino devem possuir o seguinte objetivo: fornecer o conhecimento mínimo necessário para formar cidadãos. No caso específico da educação das relações étnico-raciais, deve se ter intenções definidas: Habilitar os(as) profissionais para a inclusão da temática no currículo escolar; e possibilitar que os(as) docentes identifiquem e combatam mecanismos de discriminação étnico-racial na sua prática institucional e no cotidiano das instituições educativas.

Munanga (2005) reflete que a falta de conhecimentos sobre a história da África, a cultura do negro no Brasil, a própria história do negro, e dos povos indígenas, de um modo geral, na formação dos(as) professores(as) constituem-se como um grande problema da legislação que implementa a obrigatoriedade desse ensino. Segundo o autor, não se trata apenas da falta do conhecimento teórico, mas também do que o estudo dessa temática implica: o enfrentamento e a derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos(as) professores(as).

Sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, o Estado-nação, partindo de lógicas epistêmicas eurocêntricas, apenas reforça os estereótipos e os processos coloniais de racialização (CANDAUI, 2010). As políticas públicas educacionais utilizam-se do termo multiculturalismo como forma de incorporar as demandas e os discursos subalternizados, porém permanecem submissas à hegemonia eurocêntrica e colonial do aparelho estatal. Para superar essa concepção meramente inclusiva, faz-se necessária uma prática política que viabilize, enfrente e transforme as estruturas e instituições que ainda têm suas práticas e relações sociais baseadas na lógica epistêmica ocidental, na racialização do mundo e na manutenção da colonialidade do poder (WALSH *apud* CANDAUI, 2010).

Essa prática política proposta pelos autores, acima citados, trata da Pedagogia decolonial, uma práxis defendida pelo grupo Modernidade - Colonialidade, que denuncia a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial do conhecimento e propõe à criação e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outras palavras, a construção de uma noção e visão político-pedagógica que conceba a pedagogia como política cultural, e não apenas como processos de ensino e transmissão de saber.

Dessa forma, não basta apenas incluir a temática nos currículos ou metodologias pedagógicas, mas faz-se necessário situá-las na perspectiva de transformação estrutural e sócio histórica do campo educacional. Faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que avancem no campo das ações afirmativas e destaquem a importância social do conhecimento histórico, superando a visão eurocêntrica que instituiu

determinado modelo de identidade nacional.

É preciso que os currículos busquem construir a noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas, e que esses mesmos currículos proponham a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes dos que dominaram durante tanto tempo o ensino da história em nosso país. Essas ações constituem uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas. Trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento das diferenças.

Desenvolver efetivamente políticas de formação docente para a educação das relações étnico- raciais para alcançar os objetivos propostos, ainda apresenta-se como um desafio sob o ponto de vista da execução, no que tange aos governos municipais. Faz-se necessário o desenvolvimento de um plano de capacitação que priorize as disciplinas obrigatórias por lei, identificando como meta prioritária a inserção da temática no currículo; assim como o estabelecimento e definição de metas e prazos para a efetivação do plano para as diversas modalidades da educação básica (NEGREIROS, 2013).

É importante refletir que não se trata apenas de incluir determinadas temáticas. Supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma nova perspectiva. Se a educação é, portanto, usada para construir preconceitos, ela pode também ser usada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação étnico racial, de acordo com Munanga (2005). Nesse caso, o(a) professor(a) que recebe formações pode tornar- se um(a) facilitador(a) de mudanças na escola na medida em que se apropria do conhecimento das Leis 10.639/2003, referente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro- brasileira; e 11.645/2008, referente ao ensino da História e Cultura Indígena no currículo escolar.

Considerações Finais

Diante deste diálogo problematizado sobre as relações étnico- raciais, entendemos que esta discussão se constitui um direito social a ser cada vez mais presente nas políticas educacionais. Garantir seu debate e inclusão nos espaços escolares torna-se desafiador, o qual conta com a colaboração do Estado, dos(as) educadores(as), pais, estudantes e a própria comunidade.

Construir novos conhecimentos históricos, numa perspectiva de diversidade étnico-racial, propõe que sejam feitas novas interpretações pelos(as) docentes, e pelos sistemas de ensino, no que diz respeito da história da humanidade e da construção da nacionalidade brasileira. Trata-se de um resgate histórico, numa perspectivas de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial.

Dessa forma, mais do que a aprovação de leis que garantam acesso e o reconhecimento da história e cultura dos povos negros e indígenas, faz-se necessário que o Estado passe a garantir a implementação dos direitos sociais para as relações étnico-raciais no campo educacional.

Nesse sentido, as políticas para as relações étnico-raciais precisam e devem ser problematizadas, incluídas e implementadas nas escolas, a fim de que os(as) educadores(as) se tornem preparados(as) para inserir essas discussões no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar.

Compreende-se que o sucesso das ações pedagógicas, visando ao reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura dos(as) negros(as) e dos(as) indígenas depende de condições materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e aprendizagem, e se o educador sente-se estimulado, seguro e preparado para desenvolvê-las. Depende ainda de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, organizado pelas redes educacionais, visto que os(as) professores(as), que lidam diretamente com os(as) estudantes, precisam estar inseridos(as) no processo e preparados(as) para lidar de maneira reflexiva com as questões étnicas, culturais, pedagógicas e políticas que surgem a todo momento nos espaços educativos.

Referências

BRASIL. **Parecer 03/ 2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b.

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

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Estatuo de Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, nº01; p.15-40; Abril, 2010.

DUARTE, Vanice de Castro. Uma experiência de educação continuada em Juiz de Fora. In: CALDERANO, M. da Assunção; LOPES, Paulo Roberto Curvelo (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: Ed. UFHJ, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

RIBEIRO, C. M., PEREIRA, M. C. **Educação e Relações Étnico Raciais: diálogos, silêncios e ações**. Goiânia: Editora UFG, 2015.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das Relações Étnico- raciais: análise da formação de docentes por meio dos Programas Uniafro e Africanidades**. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013.

Capítulo IV

Livros de Literatura Infantil Africana e Afro-Brasileira do Acervo de uma Escola Municipal da Mata Norte Pernambucana

Adlene Silva Arantes

Introdução

No atual contexto das reformas políticas que se concretizam na sociedade brasileira, a educação tem sido afetada diretamente. Tais reformas são fruto de uma política que desconsidera as lutas dos movimentos sociais e impõe a sociedade medidas que impedem a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática. Entre as medidas está a desobrigação da escola em inserir a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, garantida em 2003 pela lei 10.639 e pelas Diretrizes curriculares que dão sustentação as ações previstas pela referida lei.

Vale ressaltar que essas reformas se opõem as políticas de ações afirmativas que foram criadas para corrigir injustiças sociais históricas, como é o caso do acesso dos negros a educação básica e superior. Quando, em março de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03 ela alterou a (LDB) posteriormente, e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a sua implementação em 2004. A referida Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar da Educação Básica, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Passados quinze anos de existência da referida lei, ainda encontramos práticas que não valorizam a presença dos negros na formação do nosso país e contribuem para a manutenção das hierarquias raciais e culturais na sociedade contemporânea.

A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é também uma questão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive, referente à formação de professores. Nesse sentido, comprometemo-nos com a causa, ao tentar ampliar os estudos sobre a questão racial no Brasil a partir de um objeto tão importante para a área, como é o livro de literatura infantil. Mesmo na atual conjuntura, com várias medidas de retrocesso para a educação brasileira, pesquisar a temática ainda se faz necessário, tendo em vista que os educadores brasileiros, sobretudo de regiões mais afastadas das capitais, como a Mata Norte, ainda não tomaram consciência da necessidade da inserção da referida temática no cotidiano escolar. Nesse sentido, questionamos: Qual o percentual de obras de literatura infantil cujos personagens são negros? Seria possível localizá-las nas bibliotecas de escolas públicas da cidade de Nazaré da Mata? Desse percentual, que obras retratam os negros de forma positiva, sem estereótipos?

É importante destacar que a falta de referências e materiais com fins didáticos e pedagógicos sobre a cultura negra é uma questão, primeiramente histórica e não da ausência de grandes protagonistas. A perspectiva tradicional da história sempre colocou a cultura

européia e branca, no centro da história, em detrimento das culturas, como por exemplo, as africanas e as indígenas. Essa perspectiva tanto contou a história “vista de cima” e dos vencedores como colocou essas “maiorias” etnicamente excluídas, às margens do percurso histórico (BURKE, 1992). A cultura do povo africano e de seus descendentes está repleta, entre outros, de autores e autoras, heróis e heroínas, poetas e poetisas. sendo Dessa forma, de suma importância para a compreensão de nossa sociedade, além das contribuições trazidas pelo povo africano, na construção de nossa língua, da matemática, da nossa música e dança, entre muitos outros aspectos.

A Educação é entendida como um dos principais mecanismos de transformação na vida de um povo. Portanto, é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano e de sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos sociais e minorias. A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania (BRASIL, 2004).

Em sintonia com o paradigma da teoria crítica pós-modernizada, o referencial teórico que norteará essa pesquisa se baseará nos seguintes eixos centrais: multiculturalismo e identidades multiculturais. Nesse sentido, Canen (2007, 2008a, 2008b) define o multiculturalismo como um conjunto de princípios e práticas voltados para a valorização da diversidade cultural e para o desafio de preconceitos e estereótipos a ele relacionados. O multiculturalismo, desde sua origem, aparece como um princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Ele também representa um importante instrumento de luta política.

Segundo Serrano (2002), o termo educação multicultural passou a ser utilizado à medida que se percebeu que o poder de uma cultura majoritária pode impedir-nos de ver e aceitar a existência, o valor e a riqueza de perspectivas de outras culturas. Uma educação multicultural deve visar ao acolhimento do “diferente” e à tomada de consciência sobre a pluralidade cultural, lutando pelo desafio a preconceitos. Todos os povos, raças e culturas lutam para encontrar sua identidade e, sobretudo, para preservá-la.

Siss (2003), no entanto, alerta que o multiculturalismo não deve ser percebido de forma unívoca. O mero reconhecimento da diferença, conforme argumenta o autor, não implica em respeito aos diferentes e muito menos à sua cultura. A educação multicultural só será possível se formos capazes de vivenciar os valores democráticos da participação, da responsabilidade, do respeito aos direitos e às opiniões dos outros e da solidariedade. A escola é uma organização que lida com culturas diversas e o multiculturalismo, como um conjunto de respostas às diversas culturas existentes, exerce um papel fundamental na educação.

A seguir, apresentaremos o nosso percurso metodológico que versará sobre a abordagem de pesquisa e os referenciais para a análise dos livros.

Metodologia

A nossa pesquisa está caracterizada como pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa com análise documental. Seguimos os pressupostos conceituais de Minayo (2001) quanto à abordagem da pesquisa qualitativa:

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]. (MINAYO, 2001, p.22).

Também nos respaldamos em Godoy (1995) quando afirma que a abordagem qualitativa propicia uma compreensão processual dando maior segurança na obtenção dos resultados. Por isso,

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995, p. 63).

Análise documental é uma técnica que permite uma maior interação do objeto pesquisado como os livros da pesquisa e o campo de investigação. Nos baseamos em Godoy (1995) quando informa:

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p, 21).

O lócus de pesquisa foi a biblioteca da Escola Torquato Ferreira Lima na cidade de Nazaré da Mata PE. Mapeamos os livros do acervo da referida escola e localizamos, aproximadamente, 300 títulos dos quais, aproximadamente, 10% trazem negros como protagonistas, e 7% trazem o negro como protagonista positivamente. Para a análise dos livros que trazem negros como protagonistas, utilizamos a classificação de Silva (2011) que apresenta três eixos de análises: *livros informativos*, *livros griôs* e *livros literários*. Os livros informativos – com conteúdo voltado ao universo cultural africano e/ou afro-brasileiro; os livros *griôs* – recuperando as narrativas orais para preservação dos elementos culturais, nos quais se percebe o tratamento dado aos mitos, lendas e ritos ligados à ancestralidade e, finalmente, os livros literários – com suas marcas estéticas e linguagem intencionalmente elaborada. As obras que não se enquadravam nessa classificação, nós as denominamos como folclóricas, como veremos ao longo do texto.

Literatura Infantil Afro-Brasileira: Um caminho para a Efetivação de Uma Educação Multicultural

Cabe iniciar esta seção sobre a Literatura Infantil Afro-Brasileira, com uma referência conceitual.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 2000, p. 27).

A citação acima revela a importância da literatura para o desenvolvimento da criança. Como demonstra o referido autor, ela envolve diversos aspectos que podem ser pertinentes ao mundo infantil como a imaginação, o real, a criatividade, ela representa o mundo através da palavra. Quanto à Literatura afro-brasileira, entende-se que ela pode contribuir para a afirmação da identidade negra desde a educação infantil, pois quanto mais cedo personagens negros protagonistas, príncipes e princesas forem apresentados às crianças negras, mais cedo terá início o processo de autoidentificação e reconhecimento.

Nesse contexto, os livros de literatura infantil, sem dúvidas são um importante instrumento e trabalho a sala de aula, mas para que eles sejam eficazes na sua finalidade é importante que tenham um conteúdo adequado para que fortaleça a luta por uma educação antirracista. Nesse sentido, Jovino (2006) afirma:

É possível encontrar obras mostrando personagens negros na sua resistência ao enfrentar os preconceitos, resgando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo assim com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores (JOVINO, 2006, p.189).

Segundo esse autor Jovino (2006, p.188), o negro começou a ser representado na literatura infantil no final da década de 1920 e início da década de 1930. Nesse período, o negro não era retratado de forma positiva, “muito pelo contrário era reforçada a imagem do negro ignorante, submisso, que só servia como mão de obra barata”. Por volta de 1975, é possível encontrar uma produção de literatura infantil “mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira”. Nas palavras da autora:

O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada é sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara (JOVINO, 2006, 187) (Grifos nossos).

Portanto, o livro de literatura infantil pode ser um recurso a mais na luta pela valorização da cultura negra nas salas de aula da educação básica no nosso país. Por isso, é importante ter um acervo que atenda a essa demanda social específica, que é a inclusão da história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, para que, dessa forma, venha contribuir para uma educação multicultural.

Uma educação multicultural deve visar ao acolhimento do “diferente” e à tomada de consciência sobre a pluralidade cultural, lutando pelo desafio a preconceitos. Todos os povos, raças e culturas lutam para encontrar sua identidade e, sobretudo, para preservá-la (CANEN, 2002, p.3).

A educação multicultural visa à integração entre as culturas, sem inferiorizar ou tornar superior a cultura alheia. Todos os grupos sociais têm suas peculiaridades, seus mitos e costumes, e todos eles lutam constantemente para manterem-se respeitados como cidadãos.

Cabe aqui destacar o que compreendemos por literatura afro-brasileira, e de que forma o personagem negro deve ser abordado neste contexto literário.

A afro-literatura brasileira poderia ser entendida ainda, como aquela produção que: possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra... Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração (PIRES; SOUSA; SOUZA, 2005, p. 1).

Assim, é de extrema relevância que os sujeitos da educação, como é o caso do negro e de outros não valorizados do ambiente escolar, sejam abordados em sala de aula positivamente. No caso do negro, muitas crianças não se reconhecem como sendo negras, justamente, pelo fato dos materiais didáticos representarem o negro apenas no período da escravidão e sempre sendo humilhado, sem valor nenhum. Sendo assim, como uma criança vai ser orgulhar de algo que lhe foi apresentado de forma distorcida? A importância da literatura afro-brasileira não está apenas em trabalhar a valorização do negro, mais também em romper com o preconceito que muitas crianças brancas têm por ver os adultos compactuando com atitudes depreciativas contra os negros, como ressalta o autor a seguir.

Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional [...]. (MUNANGA, 2005, p.16)

Portanto, inserir elementos para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar diz respeito a todos os sujeitos não apenas à população negra, pois todos precisamos de uma educação menos racista.

A seguir, abordaremos o teor das obras analisadas em relação aos conteúdos e imagens relacionados aos negros.

Imagens e Conteúdos Relacionados aos Negros nos Livros de Literatura Infantil

Procedemos o mapeamento das obras da biblioteca com o intuito de localizar títulos que apresentassem algum personagem negro protagonista. Utilizamos uma ficha descritiva da obra contendo os itens: título, autor, ano de publicação, editora, ilustração para realizar a análise.

Focamos nos livros para o público infantil que apresentavam personagens negros como protagonistas. É válido destacar que a maioria das obras de literatura infantil com personagens negros localizadas no local de pesquisa foi publicada depois de 2003, para atender a demanda emergente da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que deveria atingir da educação básica ao ensino superior.

Vale ressaltar que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. (BRASIL, 2015, s/p), tem contemplado desde a promulgação da referida lei, títulos de literatura infantil afro-brasileira, mesmo assim, ainda encontramos obras que desvalorizam o negro e contribuem para a manutenção de uma educação racista. É o caso do livro *Casa Grande e Senzala em quadrinhos*, que mesmo não sendo nosso objeto de análise achamos importante destaca-lo como um exemplo de obra extremamente racista que não deveria estar presente em acervos escolares por ser altamente maléfico para o processo e autoafirmação e reconhecimento da identidade das crianças negras. A obra, cuja adaptação é de Estevão Pinto da obra de Gilberto Freyre, traz o negro representado de forma pejorativa e preconceituosa, reforçando hierarquias raciais entre brancos, negros e índios. Na imagem que a seguir apresenta-se um menino branco agredindo com uma colher de pau uma mulher negra na condição de escrava. Como podemos observar na imagem que consta na página 52 do livro em quadrinhos:

Figura 1– Cena de *Casa Grande e Senzala em quadrinhos*



Fonte: Freyre (2018, p. 52)

Em outra situação a obra apresenta uma mulher índia sentada numa rede amamentando dois animais (parecem cachorros), um em cada seio, exatamente na página 20. Uma cena abominável numa obra cujo público-alvo são crianças e adolescentes. Vale ressaltar que a referida obra foi repudiada pelo Movimento Negro Unificado que solicitou junto ao Ministério Público a retirada dos exemplares de todas as escolas do nosso país, mas infelizmente ainda temos municípios pernambucanos como Recife que adotou a referida obra e a distribuiu nas escolas. O público infantil e juvenil não precisa desse tipo de obra que reforça a visão romântica da escravidão naturalizando a barbárie sofrida pelos negros e indígenas nesse período da história do Brasil.

Voltando ao nosso objeto de investigação, ou seja, obras que trazem o negro como protagonista de maneira positiva, desestereotipada. Iniciaremos pelos livros classificados como *Folclóricos* quais sejam: *A turma do Pererê: as manias do Tininim*, de Ziraldo; *As travessuras do Saci* de Jeane Siqueira; *O saci e o curupira e outras histórias do folclore*,

Joel Rufino dos Santos. O saci é um menino negro de uma perna só que fuma cachimbo e sempre é representado como um menino muito traquino, que leva a vida a perturbar todo mundo e vive sempre aprontando.

Essas obras provavelmente são utilizadas em agosto, mês em que se vivencia o folclore nas escolas brasileiras. São obras elaboradas com o objetivo de apresentar as nossas lendas sem pretensão de valorização da imagem do negro. A seguir apresentamos as obras folclóricas localizadas.

Quadro 1 - Obras folclóricas

OBRA	AUTOR	ANO	EDITORIA	ILUSTRAÇÃO
A Turma do Pererê - As Manias do Tininim	Ziraldo	2007	Globo	Ziraldo
As Travessuras do Saci	Jeane Siqueira	2003	Bagaço	Miguel Peres e Gustavo Lyra
O Saci e o Curupira e Outras Histórias do Folclore	Joel Rufino dos Santos	2002	Ática	Zeflávio Teixeira

Fonte: A autora (2018)

Outras obras, porém, trazem o negro representado como protagonista de forma positiva, buscando a valorização do negro por meio de histórias que o apresentam como sujeito de direitos que são. Essas representam 7% do total do acervo de literatura infantil. Entre essas destacamos:

Quadro 2 - Obras que retratam o negro como protagonista

TABELA

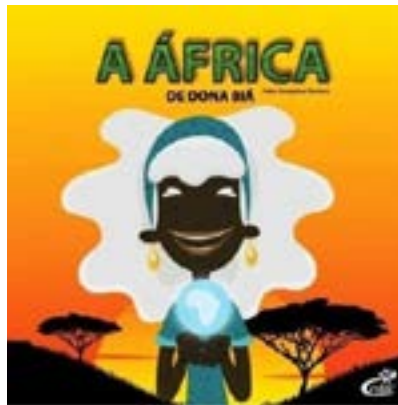
OBRA	AUTOR	ANO	EDITORIA	ILUSTRAÇÃO
Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado	2010	8ª Edição. Ática	Claudius
Irmãos Zulus	Rogério Andrade Barbosa	2006	Lorousse do Brasil	Ciça Fittipaldi
Ulomma a Casa da Beleza e Outros Contos	Sunny	2011	Paulinas	Denise Nascimento
Qual é a Cor do Amor?	Patrícia Senna	2006	Prazer de Ler	Emerson Pontes
Uma, Duas, Três Princesas	Ana Maria Machado	2014	Anglo	Luani Guarnieri
Irmã- Estrela	Alain Mabanckou Tradução: Ligia Cadernart Ori	2013	Champagnat	Judith Gueyfier
Obax	André Neves	2010	Brinque-Book	André Neves
Gosto de África: Histórias de Lá e Daqui	Joel Rufino Dos Santos	2005	Global	Cláudia Scatamacchia
A África, Meu Pequeno Chaka	Marie Sellier Tradução: Rosa Freire D'aguaiar	2006	Campanhia Das Letrinhas	Marion Lesage
A África de Dona Biá	Fábio Gonçalves Ferreira	2010	Cedic	Fábio Gonçalves Ferreira

Fonte: A autora (2018)

Dos livros, acima mencionados, selecionamos dois entre os classificados como informativos para reflexão: *A África de dona Biá* de Fábio Gonçalves Ferreira editado pelo CEDIC, em 2010, e *Qual é a cor do amor?* De Patrícia Senna, publicado pela Prazer de Ler em 2006.

A obra *África de Dona Biá* narra a história de uma menina chamada Ana, que, por ouvir muitas histórias dizendo que o negro era preguiçoso e que não gostava de crianças, sempre que via Dona Biá na calçada, ela ia para o outro lado pois tinha medo da doce senhora que era negra. Até que um determinado dia, Dona Biá fala com ela de um jeito tão doce, que ela se surpreendeu, e a partir desse momento, Ana muda completamente de pensamento a respeito do que outrora ela tinha a respeito desse povo. Dona Biá apresenta a ela uma terra de inúmeros heróis, de reinos fantásticos, de invenções incríveis. A seguir, apresentamos a capa da obra mencionada.

Figura 2 - A África de Dona Biá



Fonte: Ferreira (2010)

A obra *Qual é a cor do amor?* Conta a história de uma menina chamada Paulinha que se perde num banco quando estava acompanhada de seu pai, um sujeito que não suportava pessoas negras. A menina é acolhida pela família de Serginho, que a encontrou e levou para casa até que encontrasse o endereço da menina perdida. Na casa de Serginho, a menina diz que não tem nenhum amigo negro. A mãe de Serginho telefona para tranquilizar a família da menina. No momento de encontro entre as duas famílias, o pai da menina se surpreende e fica em choque quando descobre que sua filha foi acolhida por uma família negra e descobre que o amor não tem cor. A seguir apresentamos a capa da obra mencionada.

Figura 3 - Qual é a cor do amor?

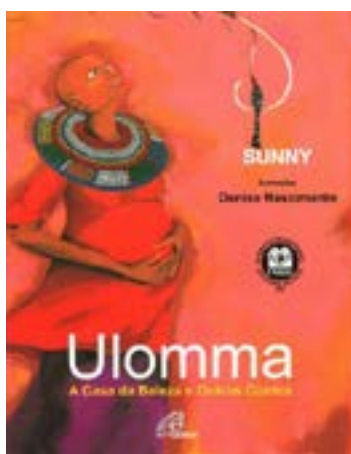


Também do quadro anteriormente apresentado, destacamos os livros: *Ulomma a casa da beleza e outro contos* de Sunny publicado pela Editora Paulinas em 2006 e *A África, meu pequeno chaka* de Marie Sellier e Marion Lesage Tradução de Rosa Freire d' Aguiar, publicado pela Cia das Letrinhas em 2006, classificados como griôs. Como já mencionamos, são aqueles que vêm recuperando as narrativas orais para a preservação dos elementos culturais, nos quais se percebe o tratamento dado aos mitos, lendas e ritos ligados a ancestralidade.

Esse tipo de obra que “traz notícias de outros tempos, espaços e culturas”. Podem atuar como uma importante ferramenta na preservação da resistência, como uma “literatura guardiã das ancestralidades cujas fontes estão na tradição oral, nas histórias contadas e perpetuadas pelo povo”. (SILVA, 2011, p.5).

O livro *Ulomma a casa da beleza e outro contos*, da autoria do nigeriano Sany, reúne vários contos com ensinamentos que eram transmitidos para o autor na sua infância. Certo dia, o rei fez uma longa viagem e recuperou a esperança pois encontrou uma fruta semelhante ao dendê que era mágica. Fazia qualquer mulher que a comesse engravidar, e na maioria das vezes de um filho homem. O rei mandou chamar as suas esposas e ordenou que comessem a fruta mágica, menos Ulomma. As mulheres comeram e jogaram fora o caroço. Os únicos amigos de Ulomma, “o cachorro e os ratos ouviram tudo. O cachorro correu para contar à amiga e os ratos se encarregaram de recolher os caroços para Ulomma, mas ela se recusou a comer. Seus fiéis amigos ficaram desapontados e, para não magoá-los, ela chupou o caroço” (SUNY, 2006, [s/p.]). Todas as seis mulheres tiveram filhas meninas, menos Ulomma que deu ao rei o seu filho tão esperado que foi retirado de sua companhia. Depois de muito sofrimento Ulomma reencontra o seu filho e o rei se arrepende por tê-la desprezado. A referida obra pode ser trabalhada adolescentes do 4º e 5º anos do Ensino fundamental. Apresentamos a capa do referido livro a seguir:

Figura 4 – *Ulomma a casa da beleza e outro contos*



Fonte: Sunny (2006)

A obra *África, meu pequeno Charka* apresenta um diálogo entre o avô e seu neto sobre os costumes e tradições da localidade na época em que o avô era criança. O vovô Dembo é questionado pelo seu neto Chaka o tempo todo sobre a cultura do seu povo. Em um dos questionamentos temos: – Diga Vovô Dembo, Me diga qual é a cor da África?

– Diga Vovô Dembo,
 Me diga qual é a cor da África?
 – A África, meu pequeno Chaka?
 – A África é preta como a minha pele,
 É vermelha como a terra,
 É branca como a luz do meio-dia
 É azul como a sombra da noite.(...)

A África, meu pequeno Chaka tem todas as cores da vida (SANY, 2006, p.4).

Por meio de diálogos como este a obra envolve o leitor de uma maneira fantástica o que facilita a leitura e a compreensão das crianças e adolescentes sobre as tradições africanas. Apresentamos a capa do referido livro a seguir:

Figura 5 –A África, meu pequeno Chaka...



Fonte: Sellier e Lesage (2006, p. 4)

Ainda nos remetendo ao quadro sobre as obras que retratam o negro como protagonista, chamamos a atenção para a obra classificada como *literararia* intitulada *Uma, duas, três princesas* de Ana Maria Machado publicada pela editora Anglo em 2014. A referida obra relata a história de um rei que tinha três filhas, “a mais nova era moreninha com olhos de jabuticaba, a segunda também moreninha com cabelos cacheados e com os olhos parecidos com azeitona preta, os olhos da outra lembravam avelãs” (MACHADO, 2014, p.6), destacando características do povo africano. O rei encontrava-se muito preocupado por não ter um filho homem para assumir o seu trono. A rainha disse ao rei que a única solução seria ser moderno e acabar com essa história de príncipe herdeiro. Então, o rei compreende que precisa romper com esse tabu de que mulher não deve governar para isso, elaborou um projeto e levou ao parlamento, propondo que princesas também pudessem assumir o trono um dia. Os parlamentares concordaram desde que as filhas do rei tivessem a mesma educação que era dada aos príncipes, o rei concordou.

Apresentar ao universo infantil três princesas negras que lutam pelos seus direitos e que acreditam que as meninas também podem fazer atividades historicamente atribuídas aos meninos é um belo pretexto para discutir não só relações étnico-raciais como também de gênero na sala de aula. A seguir apresentamos a capa da obra *Uma, duas, três princesas*.

Figura 6 – Livro Uma, duas, três princesas

Fonte: Machado (2004)

Por fim, nos referimos ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seu artigo 26A, § 1º ao informar que,

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2013,[s.p])

Independentemente, de ser informativo, grão ou literário, o livro de literatura afro-brasileira precisa estar presente nas bibliotecas escolares e acessados pelos professores da educação básica para que possamos de fato cumprir as orientações da legislação educacional em vigor, no que diz respeito à inclusão no currículo escolar na história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino.

Considerações Finais

Consideramos significativo, apesar de pequeno, o número de obras de literatura infantil com personagens negros protagonistas localizadas no acervo da biblioteca escola lócus de pesquisa. Temos nos deparado, em outros estudos, com a ausência de livros de literatura infantil com este enfoque localizados em bibliotecas de escolas municipais da Mata Norte Pernambucana. Sabemos que o fato de existirem esse tipo de obras nas bibliotecas escolares não significa que os professores estão inserindo-as no cotidiano escolar.

Contudo, reforçamos a importância da inserção da Literatura infantil afro-brasileira no cotidiano escolar como ferramenta de valorização e afirmação da identidade negra. Pois, é muito comum que esse reconhecimento e essa afirmação como negro e negra ocorra tardiamente, na fase adulta. Por isso, tão logo sejam apresentadas as obras com

as quais as crianças possam se identificar positivamente, como príncipes e princesas e como sujeitos do mundo real conhecedores da história e cultura do seu povo, mais rápido e tranquilo será esse processo de construção identitária. Nesse aspecto, Claude Dubar (2005, p. 105) considera identidade como sendo o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:DF, Outubro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Brasília: DF, 2003.

BRASIL, Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BURKE, P. (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas**. Sociedade, Educação e Culturas SP: Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p.52-100.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p.297-308, abr./jun., 2008a.

CANEN, A. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. *CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*, v.8, n.1, pp.17-30, jan./jun. 2008b.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*. V. 25, n.2, Maio-Agosto, 2007.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo-SP: Moderna, 2000.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. *A África da Dona Biá*. 1º Ed.- Belo Horizont: Cedec, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala em quadrinhos*. Adaptação Estevão Pinto. Recife, Fundação Gilberto Freyre, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE Revista de Administração de Empresas**. Vol. 35, São Paulo, 1995, p. 57-63.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina

e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Uma, duas, três princesas**. São Paulo: Anglo, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Joel Rufino. **O saci e o curupira e outras histórias do folclore**. São Paulo, Ática, 2002.

SELLIER, Marie; LESAGE, Marion. *A África, meu pequeno chaka*. Tradução de Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2006.

SENNA, Patrícia. **Qual é a cor do amor? Recife**: Editora Prazer de ler em 2006.

SIQUEIRA, Jeane. **As travessuras do Saci**. Recife: Editora Bagaço, 2003. SUNNY. *Ulomma A casa da beleza e outro contos*. São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

SERRANO, G.P. **Educação em Valores: como educar para a democracia**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SISS, A. **Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: EdUFF e Quartet Editora, 2003.

SILVA, C. F. Literatura afro-brasileira para crianças. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. XI CONLAB. **Anais...** Diversidades e desigualdades, salvador, 2011.

PIRES, R. A.; SOUSA, A. L.; SOUZA, A. L. Afro-literatura brasileira: O que é ? Para quê? Como trabalhar? EDUCOM AFRO - Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: www.pucrs.br/.../educomafro/index1.php?p=afro-literatura.> Acesso em: 9 set. 2011.

ZILBERMAN, R. **A literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. ZIRALDO. **A turma do Pererê: as manias do Tininim**. Porto Alegre, Editora Globo, 2007.

PARTE II

**Produção do Conhecimento Sobre a Infância
e o Cotidiano Escolar**

CAPÍTULO V

**Modos de Pensar a Infância na Intersecção
entre Educação e Política em Produções
Científicas da ANPED**

Joane Santos do Nascimento Saturno
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Introdução

Neste trabalho, propomos fazer uma breve análise de modos de pensar a infância na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), a partir da necessidade e interesse de ampliar os horizontes do pensamento acerca da infância, tecido em Dissertações de Mestrado. A Anped foi selecionada haja vista ser uma entidade que tem sido um importante espaço para discussões diversas no que tange à Educação no Brasil. Além do mais, a Anped comporta pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, *stricto senso*, por estudantes, professores(as) e pesquisadores/as da área educacional e dispõe de um espaço virtual consolidado onde estão expostas as produções de todas as suas reuniões científicas.

Na Anped, porém, consideramos as produções que contam com a incidência do discurso normativo no curso da investigação, de modo especial, discursos expressos no âmbito jurídico (concernente às leis). Demos destaque a essa partícula da arena governamental (as leis) pela evidência do poder disciplinar que a atravessa. A partir de Foucault, percebemos que esses discursos produzem disciplina e, conforme a leitura que Danelon faz de sua obra *A ordem do discurso* (1996), esta “disciplina emerge na sociedade moderna como um exercício de controle sobre a produção de discursos que, por sua vez, se constitui em discursos produtores de sujeitos” (2015, p. 230). Mais que enunciação, visam ao disciplinamento transformam-se numa fábrica produtora de normalidade e anormalidade (DANELON, 2015).

Isso não é algo recente. Desde a Grécia Antiga, temos observado a infância a serviço de um anseio governamental, sujeita a técnicas de disciplinamento complexificada na história. Um anseio que explicita a articulação da formação humana com a formação política, de pensar o humano com uma perspectiva futura, com uma utilidade social.

Para percebermos essa articulação basta olharmos para a obra *A República de Platão*, sobre ela Jaeger (2001) diz:

A República platônica é, antes de tudo, uma obra de formação humana. Não é uma obra política no sentido habitual do político, mas sim no seu sentido socrático. [...] O homem perfeito só num Estado perfeito se pode formar, e vice-versa: a formação desse tipo de Estado é um problema de formação de homens. É nisto que se baseia o fundamento da correlação absoluta que existe entre a estrutura interna do Homem e a do Estado, entre os tipos de Homem e os tipos de Estado. E isto explica igualmente a contínua tendência de Platão a sublinhar a atmosfera pública e a sua importância para a formação do homem. (JAEGER, 2001, p. 837).

Em Platão, pensar a formação do homem é pensar para além da educação. Seu ideal de formação, dentro de uma leitura foucaultiana, viria à tona através das “artes de governo”, do disciplinamento que atuam sob técnicas de discursos capazes de disciplinar, de corrigir e de dirigir ações e porque não dizer, sujeitos. Um anseio que explicita a articulação da formação humana com a formação política, de pensar o humano com uma perspectiva futura, com uma utilidade social.

A Paidéia implicaria formar o homem tendo em vista o governo da razão sobre as esferas inferiores da alma humana, em pressupor a constituição da cidade justa para o qual os cidadãos deveriam ser formados, conforme a própria natureza e voltada às leis racionais dessa república ideal. Estes seriam os princípios éticos e políticos da Pedagogia platônica, visando dirigir racionalmente as potencialidades racionais com as quais nascem os homens (e as mulheres) por intermédio das leis e da idéia de bem constitutivas da cidade ou do Estado ideal. (PAGNI & SILVA, 2007, p. 52).

Atualmente esses discursos ganharam profundidade. As relações entre a esfera legal e a vida cotidiana se estreitaram, pois as produções legais nas formas capilares ganharam matizes diferenciadas. É nesse prisma, que, o mapeamento aqui objetivado considera a importância da presença de discursos normativos (do âmbito jurídico) na investigação que abarca a infância. Temos ciência de que na atualidade “não é certamente por meio da lei que se pode atingir os fins do governo” (FOUCAULT, 2016, p. 418), mas não podemos ignorar que tal mecanismo é engendrado, entre outros objetivos, com a pretensão de capturar, produzir, governar, ainda que, essa captura e produção não alcance sua totalidade.

Portanto, realizamos aqui o mapeamento visando os modos de pensar a infância, mas sem perder de vista a dimensão política. Política no sentido da consideração da arena legislativa o que também abarca a governamentalidade⁹ extrapolando os domínios do Estado. Um movimento de pensar a infância situada, não apenas no âmbito educacional, mas também no âmbito político, quer dizer, na intersecção entre educação e política como desdobraremos a seguir.

A Seleção dos Trabalhos

Antes de adentrarmos na leitura que fizemos dos trabalhos da Anped, faz-se necessário especificarmos o processo de seleção das produções. Começaremos pelo período de busca. Como tentávamos abarcar a dimensão política, esta acabou constituindo-se um importante critério de demarcação temporal. Delimitamos para a busca das produções, o período em que a Educação das crianças foi, de modo intenso, marcado por modificações legais, especificamente, as produções a partir de 2006. Pois, observamos que, a partir de 2006, houve muitas transformações nos sistemas de ensino¹⁰. Consequentemente, acreditamos

⁹ Numa perspectiva foucaultiana, de conduzir condutas numa relação de pares e numa relação consigo mesma (VEIGA-NETO, 2015).

¹⁰ Por exemplo: a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), criado pela EC nº 53/2006; a instituição do piso salarial dos profissionais do magistério público e Educação básica, através da Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008; a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, Lei 11.274, de seis de Fevereiro de 2006, que apesar de referir-se ao Ensino Fundamental, mobilizou a Educação Infantil ao determinar a saída das crianças com seis anos completos ou que venham a completar no início do ano do letivo, para o Ensino Fundamental; e a EC nº 59/2009 que tornou obrigatório a Educação Infantil a partir dos quatro anos.

que o cenário de mudanças tornou-se impulsionador de investigações. Correspondentes a determinações normativas que não apenas transitaram o terreno educacional brasileiro, mas que ainda hoje se propagam fortemente nele.

Em termos procedimentais, escolhemos inicialmente o grupo de trabalho (GT) intitulado “educação de crianças de 0 a 6 anos”, precisamente as reuniões científicas nacionais do GT07. Escolhido por ter um direcionamento voltado à Educação Infantil. Em seguida, tomamos para análise os trabalhos situados no período de 2006 a 2017 (período disponível em formato eletrônico em site próprio da Anped)¹¹. Entre as produções, os trabalhos que apresentaram a articulação que solicitávamos (infância, educação e política) foram oito (quadro a seguir), tais trabalhos consistiram um verdadeiro arcabouço para dilatar o olhar sobre o nosso objeto de estudo, aprimorando seu desenvolvimento e auxiliando no modo de pensar a infância.

Quadro 1 – Produções selecionadas no GT07 da Anped

REUNIÃO CIENTÍFICA	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO
30ª Reunião/ 2007 Caxambu - MG (Trabalho completo)	1 - Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
31ª Reunião/ 2008 Caxambu - MG (Trabalho completo)	2 - Criança infância e política: compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba Pereira	Maria Neve Collet Pereira	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
31ª Reunião/ 2008 Caxambu - MG (Trabalho completo)	3 - Infância e cidadania: Ambiguidades e contradições na Educação Infantil	Ivone Garcia Barbosa Nancy Nonato de Lima Alves Telma Aparecida Teles Martins	Universidade Federal de Goiás (UFG)
32ª Reunião/ 2009 Caxambu - MG (Trabalho completo)	4 - O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
33ª Reunião/ 2010 Caxambu - MG (Trabalho completo)	5 - A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros	Cláudia Amaral dos Santos	Universidade Federal dos Rio Grande do Sul (UFRGS)
34ª Reunião/ 2011 Natal - RN (Trabalho completo)	6 - Educação Infantil, Infância e Cidadania	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
37ª Reunião/ 2015 Florianópolis - SC (Trabalho completo)	7 - A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
38ª Reunião/ 2017 São Luís - MA (Trabalho completo)	8 - Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Alíne Helena Mafra-Rebello Márcia Buss-Simão	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Universidade do Sul de SC (UNISUL)

¹¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 17 de Agosto de 2016.

Modos de Pensar a Infância nas Produções da ANPED: A infância como construção social e construção discursiva

Vale reiterar que nossa intenção, a partir da leitura dos trabalhos em tela, foi analisar modos de pensar a infância. Um exercício resultado da necessidade e interesse de ampliar os horizontes do pensamento, indo além do que nos é dado, caminhando por outros caminhos, outros ângulos, outros olhares. Pensar a infância consistia nosso objetivo, pois nos parece que por mais que procuremos nos distanciar das verdades criadas e impostas, acabamos caindo na armadilha de sugerir um padrão infantil. Como se houvesse uma homogeneidade *in natura* no fenômeno infância, o que seria contraditório com as possibilidades infantis e o seu pensar potencializado.

No caso da Anped, a infância aparece nas produções como uma construção, seja uma construção social (criada socialmente) ou construção discursiva, quer dizer, um produto do discurso. Essas compreensões indicavam a presença da perspectiva sociológica e pós-estruturalista no desenvolvimento dos trabalhos. Perspectivas fundamentais para auxiliar o exercício de pensar a infância:

Quadro 2: Infância: construção social e discursiva

INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Barbosa, Alves e Martins, 2007 (vertente marxiana)¹; • Amaral, 2009; • Silva, 2011; • Amaral, 2015; • Mafra-Rebello e Buss-Simão, 2017. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bujes, 2007 (perspectiva foucaultiana) • Barbosa, Alves e Martins, 2007 (vertente marxiana); • Santos, 2010 (vertente pós-estruturalista/ perspectiva foucaultiana); • Silva, 2011

Fonte: Elaboração nossa.

Nos trabalhos que estavam orientados pelo viés sociológico a criança é tomada como objeto sociológico e a infância como categoria social e geracional (BELLONI, 2009). Desde o final do século XX, de modo específico, essa perspectiva teórica, a Sociologia da Infância, paulatinamente, vem ganhando abrangência e, trazendo consigo contribuições significativas para o desenvolvimento de pesquisas concernente às infâncias.

Nesse viés, a infância deixa de ser vista como algo fixo e dado e passa a ser contemplada enquanto um construto social, totalmente condicionada às circunstâncias do tempo e do espaço. É nesse sentido, que a multiplicidade do fenômeno se reverbera:

A concepção e o sentimento de infância não são naturais, mas uma construção histórica que expressa elementos do contexto sócio- econômico, político e cultural em que as diferentes relações interindividuais e intersubjetivas, entre adultos e crianças, se constituem e se transformam. Significa afirmar que as crianças sempre existiram, mas não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança (BARBOSA, ALVES E MARTINS, ANPED, 2007, p. 5).

A aderência à perspectiva da Sociologia da Infância instaura um olhar que confere visibilidade a criança e a sua expressão. De acordo com Manuel Sarmiento, esta parte da Sociologia se propõe “a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais” (SARMENTO, 2008, p. 32), com isso, retira a criança da simples caracterização desenvolvimentista, imprimindo assim, um modo de olhar para as crianças e, o fenômeno infâncias, fornecendo a escuta de suas vozes e a força que lhes é de direito.

Um salto significativo dado por essa perspectiva e que ainda consiste em uma atitude investigativa emergente, é a participação das crianças na produção dos dados. Entre os trabalhos analisados, os que adotaram essa atitude foram os trabalhos de Maíra-Rebelo & Buss-Simão (ANPED, 2017) que traz como título: *Formas regulatórias na Educação Infantil retratos a partir da perspectiva das crianças* e o trabalho de Amaral (ANPED, 2009), intitulado *O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos*. Pesquisas que ousaram ao tentar a partir do próprio modo de investigação projetar uma trajetória metodológica condizente com a própria perspectiva defendida. Ou seja, não só discursaram ser pertinente a visibilidade às crianças, mas o fizeram a partir do próprio ato de fazer pesquisa. Afinal, conforme Amaral (2009), as crianças são a melhor fonte para obter informações sobre elas mesmas, suas atitudes e também percepções não podendo ser excluídas ou secundarizadas numa pesquisa que a abarque.

Concordamos com Amaral (ANPED, 2009). Mas, vale ressaltar que ao chamar atenção para a importância das vozes das crianças não estamos querendo dizer com isso que o discurso de outros agentes envolvidos na problemática, não tenha pertinência. O que tentamos destacar é que não dá para continuar falando sobre infância apenas por intermédio do adulto, é preciso partir delas, das próprias crianças.

As vozes, as expressões verbais ou discursos são fundamentais na pesquisa. Até mesmo porque consideramos, a partir das análises dos trabalhos, que a infância não só é um construto social, como também é uma construção discursiva. Logo, constituem-se no e pelo discurso, não podendo esse ficar de fora numa investigação.

Esse argumento pode ser ratificado com a presença de Michel Foucault em boa parte dos trabalhos, como o faz o trabalho de Santos (ANPED, 2010), que permite vislumbrarmos que o discurso contempla também práticas, significam e ressignificam contextos, inclusive constituem os próprios sujeitos (FOUCAULT, 1986). Assim, a linguagem ou enunciação é apresentada agregada a dimensão do poder, pois descreve, categoriza, classifica seres humanos e está a serviço de urgências sociais que por sua vez articula-se com interesses políticos de regenerar e reconduzir o ser do sujeito (BUJES, ANPED, 2007).

Parece-nos que o reconhecimento da força do discurso no sujeito, seria o fator de algumas pesquisas, veiculadas na ANPED, não expor uma visão específica da infância. Bujes vai colocar, com veemência, a partir de seus achados, que os discursos científicos são “manifestações de uma vontade de verdade” (BUJES, ANPED, 2007, p. 11) quaisquer ideias que se tenha sobre a infância seria, dentro deste entendimento, uma entre tantas outras formas de oferecer um modelo de pensar a criança e a sua educação. Constituem discursos que se colocam como verdades, uma tentativa de construir uma “essência infantil”

e “natureza legítima”. Seriam “realidades inventadas, modos de dizer históricos, ficções postas a prova para dar conta de urgências sociais em um tempo em que dissiparam-se todas as certezas” (BUJES, ANPED, 2007, p. 14).

Ainda localizamos nas produções da ANPED a infância, pensada também, como uma condição da criança (PEREIRA, ANPED, 2008). Afinal, não há como separar a infância da criança, pois é própria de sua existência, de estar no mundo. De fato, os discursos a significam, mas não determinam sua existência.

De um modo geral, se por um lado alguns trabalhos apresentam o discurso como uma força que governa, pois de acordo com as análises vimos que os discursos normativos, quer dizer, as propostas legais são verdadeiros modelos, manuais de práticas educativas (BUJES, ANPED, 2007). Um governo ao qual a criança é submetida, a partir do saber- poder, que geram práticas (SANTOS, ANPED, 2010). Por outro lado, percebe-se a partir dos resultados de pesquisas que foram ao cotidiano, que no contexto da prática ocorre algo a mais, além do que se postula. Pois, no cotidiano a coerência não é garantida, o que ocorre é operação, fabricação e assim a força discursiva mede forças com a novidade própria da existência humana.

Notadamente havia o reconhecimento nos trabalhos da não totalidade da força discursiva, pois “há uma possibilidade de escolha e recusa nas relações de poder” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 50). Quer dizer, existe uma margem de erro nessa influência do discurso, há um espaço, constituído entre o real e o ideal, que foge às tentativas de determinações e que, por sua vez, nos leva a investigá-lo.

Um exemplo é a pesquisa de Amaral (2015), para a Amped que mergulha, no cotidiano da Educação infantil:

[...] em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas (AMARAL, 2015, p. 1).

Cabe enfatizar que apesar da interferência do discurso normativo nas subjetividades, não há uma apropriação total dele no cotidiano:

Acredita-se, no entanto, que essas políticas, embora possam ser promotoras de práticas mais justas e igualitárias em relação às crianças negras e brancas, ainda não interferiram no cotidiano da instituição de educação infantil a ponto de motivar a resistência ao preconceito e avanços significativos em relação à construção da identidade étnico-racial (AMARAL, 2015, p. 16).

De acordo com Amaral a relação não é dialética. No cotidiano não basta um manual. Este, diante da rede de significados que existe no *espaço tempo* da escola e da sala de aula, perde o controle, a força. Pois, constantemente, estará disputando espaço com as múltiplas subjetividades ali existentes.

Assim, o sujeito, sendo mais específico, a criança, apesar de sofrer interferência do discurso, principalmente do discurso normativo que busca, de forma direta, orientá-la, não é determinada por ele. Como um sujeito pensante e inventivo, a criança produz no cotidiano, principalmente com o recurso do tempo. Ao dizermos isso não estamos negando

que é construção, tanto social, como discursiva, mas acrescentando que é mais, é novidade, fronteira, irrupção.

Considerações Finais

De acordo com a análise, observamos que pensar a infância na intersecção entre educação e política reverbera o governo da infância. Suscita a tentativa de captura existente na sociedade que adentra a escola na tentativa de conduzir os sujeitos, no referido caso, as crianças, porém, ao mesmo tempo, faz emergir a resistência diante da maquinaria de controle. Pois, as crianças nem sempre irão responder coerentemente ao governo, por muitas vezes irão resistir, burlar, enfrentar e até mesmo mudar a ordem.

Assim, embora a ida ao cotidiano escolar e o estudo da infância no mesmo não tenha sido o foco de muitos trabalhos tomados para análise, conseguimos, ainda que minimamente, sinalizar a força deste (o cotidiano), mostrando que excede às supostas “determinações” externas. Pois, na escola, nas brechas existentes na relação imposição e cotidiano, há mais elementos para se pensar na infância. Por isso, concluímos que nos trabalhos da ANPED a infância é uma construção, seja social ou discursiva, mas também, agora por nossa conta e tomando o que indica tais trabalhos, dizemos que ela é muito mais, demandando maiores aprofundamentos para pensá-la.

De um modo geral, pudemos exercitar um movimento de estudo ao analisar os trabalhos do GT07 da ANPED. Uma análise de um espaço de produção a nível nacional que significou uma descoberta e uma indicação para aprofundamentos. O exercício empreendido procurou não se resumir a descrição dos trabalhos, mas suscitar o que tais trabalhos ofereciam e oferecem de elementos para pensar a infância. Em outras palavras, uma análise que nos moveu a seguir adiante na busca de um saber mais em direção a uma abertura do pensar a infância.

Falamos isso porque pensar a infância subjaz a complexidade, sendo assim não é viável simplificar suas derivações. O que nos disseram e dizem da infância deve nos servir como ponto de partida para problematizações, pois o que parece ser de uma harmonia perfeita corre sempre o risco de estar escamoteando modos outros da existência humana.

Referências

AMARAL, A. C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. In: 32º REUNIÃO ANUAL ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2009.

AMARAL, A. C. T. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. In: 37º REUNIÃO ANUAL ANPED. **Anais...** Florianópolis/ SC, 2015.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. **Infância e cidadania: ambigüidades e contradições na Educação Infantil**. In: 31º Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2008.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é sociologia da infância**/Maria Luíza Belloni – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BUJES, M. I. E. **Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política.** In: 30º Reunião Anual ANPED. **Anais.** Caxambu/MG, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: **Michel Foucault: o governo da infância**/Haroldo de Resende (org). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JAEGER, J. **Paidéia.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA E SILVA, I. C. A. **Educação Infantil, Infância e Cidadania.** In: 34º Reunião Anual ANPED. **Anais.** Natal/ RN, 2011.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Formas regulatórias na Educação Infantil; retratos a partir da perspectiva das crianças.** In: 38º Reunião Anual ANPED. **Anais.** São Luís/MA, 2017.

PEREIRA, M. N. C. **Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba Pereira.** In: 31º Reunião Anual ANPED. **Anais.** Caxambu/MG, 2008

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da. O desejo de sabedoria e Paidéia Justa em Platão. In: **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**/Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (org.); Cláudio Roberto brocanelli... [et al.]. – São Paulo: Avercamp, 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAnci%20as.pdf>> Acesso em: 19 out 2016.

SANTOS, C. A. A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros. In: 33º REUNIÃO ANUAL ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**/Haroldo de Resende (Organizador). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos).

CAPÍTULO VI

Algumas Linhas e Mapas Construídos sobre os Movimentos no Cotidiano de uma Escola de Educação Infantil: Dos Territórios Normalizados às Experiências, Resistências e Inventividades da Infância

Thiago Gonçalves Silva
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Introdução

De acordo com Salles (2008, p.88), “[...] a infância é mais do que uma etapa, é uma experiência humana”. As crianças, a partir dessa noção, são caracterizadas como sujeitos pensantes; são curiosas, espontâneas, criativas e, através das suas experiências, se contrapõem a uma lógica reprodutivista de conhecimentos que os adultos inferem sobre elas através de um excessivo processo de escolarização. A partir disso, queremos dizer que a infância é mais do que uma etapa, uma fase de vida, que não pode ser antecipada nos discursos pré-concebidos. Entendemos a criança como “um outro”, que vai se construindo a partir das relações travadas no cotidiano, ensinando e aprendendo através de outras formas de expressão no mundo. A percepção da criança como “um outro” permite que consideremos suas características, suas singularidades e suas idiosincrasias, nesta perspectiva vai se forjando a experiência humana.

Assim, problematizamos a ideia de território a partir das contribuições de Carvalho (2009), quando ela discute que o território, em nível de exemplo, é como um estado de conformismo, uma zona de conforto. Assim, entendemos território, junto à autora, no sentido de um espaço fechado em si mesmo, é preso a um sistema que idealiza projetos para manutenção dos espaços sociais e culturais. Porém, a autora também trabalha com processos de desterritorialização, que implica sair do curso normal daquilo que é predeterminado para a padronização das ações humanas, e abrir uma linha de fuga para problematização do território. A reterritorialização consiste na reformatação dos territórios pelos sujeitos que vivem e o constroem. Essa possibilidade escapa dos discursos e práticas hegemônicas que tentam, através de formações continuadas, reproduzir um modo de aula e de escola.

Nesse sentido, o território, apesar de ser esse processo de manutenção e reprodução, é impulsionado pelos sujeitos praticantes do cotidiano, a um processo de desterritorializar, que significa abrir-se a outros projetos que, necessariamente, não se restrinjam à manutenção da ordem instaurada. A desterritorialização questiona o percurso do território e abre possibilidades de fugas para construção de alternativas para reestruturação do território.

Na tentativa de nos colocar como cartógrafo Rolnik (2007), logo na chegada ao município que escolhemos para desenvolver nossa atividade de pesquisa, entramos no território de escola de educação infantil de São Bento do Una. Fomos à escola conhecer alguns elementos das estratégias, rotinas, cotidiano. A partir de Certeau (2009), vimos que o cotidiano traz

invenções de modos de vida para equilibrá-lo. Nessa busca por equilíbrio, podemos inventar movimentos constituídos pelos bons encontros, afetos, desaprendizagens, aprendizagens e diálogos das vivências diárias dos sujeitos praticantes.

A pesquisa é qualitativa de inspiração cartográfica, deixamos ser guiados pelos acontecimentos, fluxos e movimentos do CMEI, assim, o contexto da instituição foi indispensável para a produção de um olhar cartográfico dos dizeres das crianças; as relações foram sendo constituídas com muito respeito em campo, pois sempre fomos bem acolhidos pelas crianças, equipe gestora e percebíamos e professoras em participarem da pesquisa. Tínhamos a disponibilidade espontânea das crianças, que faziam questão de sempre se aproximar. A atividade de pesquisa realizou-se no segundo semestre de 2017.

Segundo Pousa: Adentrando no Centro de Educação Infantil Antônio Ernandes da Silva¹²

O Centro de Educação Infantil Antônio Ernandes da Silva pertence à rede municipal de ensino de São Bento do Una - PE, localizado em uma região periférica da cidade. O loteamento Delmário Braga, mais conhecido como Bairro Novo, tem um perfil de atendimento às crianças carentes, que são, na grande maioria, moradoras do bairro. A condição socioeconômica das famílias é bastante precária, assim, as vagas são muito pleiteadas pelas famílias que precisam atender a uma série de exigências para efetivação da matrícula em tempo integral.

O CMEI dispõe de uma estrutura arquitetônica-padrão, correspondente às exigências do Proinfância¹³, constituindo seu espaço físico: 11 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática (funciona como a sala de vídeo), cozinha, refeitório, parque infantil, berçário (não é utilizado), banheiro adequado à faixa etária das crianças, banheiro para adultos, banheiro para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado e lavanderia. Um espaço que certamente favorece a aprendizagem porque estruturalmente é pensado para provimento da qualidade da educação de crianças.

A disponibilidade de profissionais para o trabalho docente é organizado em turnos: matutino e vespertino. São dezesseis professoras, com formação em nível superior com o curso de licenciatura plena em Pedagogia; exceto uma, que só possui formação em nível médio (magistério). Algumas professoras possuem títulos de especialização, majoritariamente com o curso de Psicopedagogia Institucional. Na época da pesquisa, o município firmou uma parceria com a Universidade de Pernambuco, para incentivar as docentes da escola a ingressarem em um curso de especialização em Educação Infantil. A escola conta com o apoio de professores auxiliares, que são estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia.

Os *espaços tempos* de aprendizagem no CMEI são fracionados em horário e hábitos de horários distribuídos em refeições (lanche, almoço e jantar); recreação no pátio, em

¹² Usamos a sigla CMEI para se referir ao Centro Municipal de Educação Infantil Antônio Ernandes.

¹³ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), é regulamentado pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquitetonicos-paraconstrucao/proinfancia-tipo-2>

pequenos intervalos; aulas, em sala de vídeo, aula de Educação Física e banho. A instituição atende crianças entre 2 a 5 anos; a creche (crianças de 2 e 3 anos) é ofertada em tempo integral e a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) em tempo parcial. Sabemos que a faixa etária da creche é de 0 a 3 anos; porém, a escola não tem matrículas para crianças de 0 e 1 ano. A pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), tem matrícula somente em um turno, manhã ou tarde. O atendimento da creche tem 4 turmas, com 15 alunos, em média, em cada sala. Já a pré-escola, tem 9 turmas com, aproximadamente, dezoito alunos cada. Em geral, a escola atende 220 crianças nos dois turnos, começando suas atividades às 7h30min; encerrando às 17hmin.

Essa demanda deve-se ao contexto da implementação da obrigatoriedade da matrícula da criança aos 4 anos de idade, garantido a partir da emenda nº 59/2009. Também temos a questão da vigência do PNE-2014-2024, que traz como primeira meta a universalização da obrigatoriedade da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até o término de 2016. Ainda os incentivos a ampliação das vagas em creches até o término da vigência desse plano.

A escolha desse CMEI para a pesquisa deu-se pelo fato de localizar-se na área urbana; e de ter sido construído totalmente com recursos do governo federal, através do programa “Proinfância”. O município até dispõe de outro CMEI, construído com recursos do programa; mas, está localizado numa área campesina. Assim, entendemos que o espaço exigiria outras discussões sobre Educação do Campo que, no momento, não é o nosso objeto de pesquisa. Optamos em realizar a pesquisa em um CMEI que foi construído através do “Proinfância”, pois a estrutura física do espaço escolar é uma das condicionantes para provimento da qualidade da educação; porém, sozinho não garante um bom desenvolvimento no processo educacional. O ambiente é importante para o acolhimento das crianças, mas outros fatores também se fazem relevantes para a questão da qualidade na educação infantil, a formação continuada de professores é desses fatores que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, estávamos mobilizados para acompanhar, observar, ouvir, sentir o cotidiano da formação continuada das professoras do CMEI, então, fomos nos inserindo nesse território escolar buscando os acontecimentos do cotidiano que produziam os *aprenderersfazeres* através de processos inventivos. De acordo com Kastrup (1999), os modos inventivos provocam deslocamento da padronização para a produção e invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). Uma formação que não se limitasse aos seminários, cursos, a uma aula já pensada; mas, que pode ser produzida a partir de rupturas e invenções no cotidiano escolar. Uma formação que problematiza o lugar da escola e da docência com a infância, a partir das relações tecidas no CMEI.

Em um dos nossos primeiros pousos na escola, houve um estranhamento sobre o modo de pesquisar, por parte da gestora, que nos solicitou, de imediato, um questionário a respeito daquilo que iríamos pesquisar. Respondemos que ainda não tínhamos questões elaboradas, elas iriam emergir com o tempo, habitando aquele território, pois “[...] o cartógrafo, assim, vai criando corpo junto à pesquisa. Trata-se de ganhar corpo para além

da sua funcionalidade orgânica, biológica. Algo se passa, algo virtual pode ser acessado, e aí está o corpo, o mundo e o tempo que passa.” (POZZANA; KASTRUP, 2009, p.336).

Dessa forma, começamos habitar, a participar do cotidiano escolar em seus vários *espaços tempos*, como: a secretaria, a sala dos professores, principalmente em momentos de intervalos, em que todos estavam reunidos; o refeitório dos alunos, o pátio onde os alunos brincam e as professoras ficam olhando, conversando com outros professores e funcionários; a sala de aula. Em cada mês, tinha dois dias de aula- atividade; então, começamos a frequentar esses encontros para a construção da pesquisa. Assim, fomos tecendo o que vamos cartografar adiante:

[...] falar de cartografia no cotidiano escolar implica acompanhar movimentos quem vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, cartografar os “possíveis” do coletivo escolar em seu modo processual e relacional (CARVALHO, 2008, p. 129).

Assim, a construção de olhar cartográfico implica acompanhar os movimentos que vão sendo construídos no cotidiano escolar. O primeiro pouso na escola foi na primeira segunda-feira do mês de julho de 2017. Uma tarde muito fria, a temperatura estava muito baixa, o inverno em pleno vapor e a esperança de sermos acolhidos pelos seres humanos que também nos esperavam com uma certa ansiedade. Uma primeira impressão ao chegar ao território, percebemos que havia línguas diferentes; línguas de alunos/as, professoras, funcionários, gestora, coordenação da escola que muitas vezes não entendíamos, porém, tentamos “[...] fazer emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2007, p. 50), através de nossa escrita. O diálogo foi elemento de valor substancial para nossa experiência na escola; e sempre, em nossas observações.

Não chegamos armados com inúmeros questionamentos escritos ou orais, nem mesmo com um cronograma, estabelecendo um tempo para executar a pesquisa. O que nos mobilizou no estudo, foi capturar as experiências, invenções, *aprenderesfazeres*, os fluxos, as criações que teceram o cotidiano. Assim, as atitudes que pairavam sobre a pesquisa, eram: experienciar, acompanhar, mover-se em meio ao território dinâmico. Um interesse de conhecer como, naquele território, as professoras, a equipe gestora e os demais funcionários, organizavam-se e experienciavam os encontros diários com as crianças; conhecer como as professoras produziam seus saberes no cotidiano, como estavam vivenciando seus processos de formações do magistério na escola, na rede municipal de educação e conhecer os processos de formações inventivas que são/eram tecidas no cotidiano, pelas próprias professoras.

Encontros no CMEI: Conversas com as Crianças/Alunos

No tempo em que se desenvolveu a pesquisa, curiosamente, as crianças foram, talvez, as primeiras a mobilizar nosso olhar na nossa relação com aquele *espaço tempo*. Enquanto algumas pessoas nos olhavam como um estranho naquele espaço, as crianças nos acolhiam com muitas perguntas que favoreciam nossas aproximações: Qual é o seu nome? O que você está fazendo aqui? Você é o prefeito? É o porteiro?...

Os encontros com as crianças eram inevitáveis, como também, suas problematizações. Os movimentos de encontros aconteciam no recreio, nos momentos de atividades no pátio da escola, até mesmo em suas salas de aula (quando fomos convidados). Observamos, também, a dinâmica de chegada das crianças no CMEI, sua entrada e até mesmo suas movimentações nos diversos *espaçostempos* da escola. Sempre elas chegavam acompanhadas pelos seus pais e/ou responsáveis; esperavam na porta a hora exata para abertura dos portões: pela manhã, às 7h30min e à tarde, às 13h. A escola tinha um hábito rotineiro de filas na entrada; e as professoras direcionam as crianças para suas respectivas salas.

As crianças entravam nas salas sem muitas agitações. Observamos no CMEI que todos os funcionários enfatizavam e se envolviam bastante com a questão das rotinas. Havia uma expectativa grande para a entrada dos alunos, horário do lanche, almoço (para o integral), e saída dos alunos. Entrando nas salas de aula vimos que elas eram organizadas em semicírculos. Não percebemos que tinham lugares demarcados previamente para cada criança. Quando as crianças chegavam a suas salas logo deixavam os materiais e, junto às professoras, organizavam uma fila para o café da manhã, algo rápido, não passava de quinze minutos. Retornavam às salas de aula para as atividades. Havia um tempo cronometrado para tudo: tempo para realizar a primeira atividade do dia, tempo para exposição da aula, tempo para dormir (a hora do sono), tempo para sair para o recreio e voltar a para sala, tempo para o banho, tempo para o almoço para as crianças do integral.

Talvez precisemos refletir sobre desmesurar o tempo, um tempo da lentidão, da escuta ao outro, a impossibilidade da mensuração, trazendo o tempo para o presente, desprendendo da própria noção de tempo, uma ideia sem começo, meio e fim, tempo que é ensaiado pelas crianças, “O tempo como aforismo: o tempo em meio ao medo do tempo. Tempo como o único tempo possível. Impossibilidade do tempo” (SKLIAR, 2012, p. 129). Um CMEI em que a rotina brinca com o tempo, é uma possibilidade a partir do tempo *aión*.

Logo nos primeiros dias de observação, quando estávamos no recreio, um grupo de crianças se aproximou e lá começou as curiosas perguntas: Qual é o seu nome?... Assim, aconteceu um diálogo e a descoberta de um mundo tão sincero e espontâneo, que se revelava nas pequenas conversas.

Tio, qual é o seu nome? Você sabe o meu?
O meu é Isabelle! O meu é Gustavo!
O meu é Natan, ela é a Michele.
Você sabia que minha mãe tem uma loja?
Sou o Vinicius.
Ele não gosta de estudar, Tio.
Ah, por quê?
Ele errou tudo hoje. Eu gosto de estudar, quem não estuda tira zero na prova.
(Crianças do CMEI)

Fiquei impressionado diante de tantas declarações, como, num primeiro contato, as crianças se aproximaram sem medo? Sem restrições? Mas, fiquei olhando para o Vinicius: o fato de não gostar da escola me chamou muita atenção; queria conversar, mas, me

faltavam palavras, porque as próprias crianças não pausavam nas conversas, nas contações de histórias. Daí, de repente, surgiu um belo convite da Isabelle: “tio, vamos estudar com a gente, vamos pra nossa sala?”. Até o momento nenhuma professora tinha me feito um convite tão ousado, me convidando para assistir uma aula. Fiquei muito feliz. Queria me aproximar de Vinícius. Então, perguntei à professora do Pré II “D”, se poderia entrar com as crianças. Ela não recusou; e foi assim que consegui entrar na sala, com um convite feito por uma criança, pela força da infância.

Para todos da sala de aula, era um momento diferente, um estranho entre as crianças, participando do seu cotidiano escolar. Mas, não fiz nenhuma intervenção. Sentei no fundo da sala, não quis atrapalhar a aula. A professora queria mostrar que eles já sabiam reconhecer e ler as vogais. Fez questão de pedir para cada um ler as letras expostas no quadro. Quando chegou a vez do Vinícius, a leitura não saía, por mais que a docente insistisse, a criança não respondia. Ele olhou sério para o quadro e perguntou: “por que eu tenho que falar isso?”.

A professora respondeu que era para ele aprender a ler, ser alguém na vida, ter uma profissão; enfim, fez um discurso que já estava generalizado. De imediato nos deparamos com uma situação muito corriqueira na escola, dado a lógica excessiva da escolarização que às vezes provocam a interrupção da infância. O adulto tem a necessidade de escolarizar a infância para num tempo futuro ela vir a ser o que a sociedade deseja e projeta.

A excessiva escolarização talvez possa ser vista como um tempo “do outro que é conhecido e reconhecido pela mesmidade como o único tempo possível; um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido” (SKLIAR, 2003, p, 38), assim, o adulto tenta governar a infância a partir de metáforas de um tempo linear, de repetição, sucessivo.

Skliar, porém, (op. cit.) nos fala de um outro tempo, que é “irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável. Um tempo do outro que irrompe em nosso tempo e se torna irreduzivelmente inesperado”(p.38). A infância lida com esse outro tempo que é inominável, ingovernável, que muitas vezes é o tempo do inesperado. Por isso, que as crianças preferem tempo da lentidão, da intensidade.

A frase do menino Vinícius me levou a pensar nessa excessiva escolarização que muitas vezes priorizam o tempo da repetição do que o tempo dos acontecimentos. O menino estava vivo naquele território; mas, não sentia, não era tocado, só observando a professora ensinar. Mas que também movimentava resistência. A infância, como tempo do inesperado, conversa e questiona dentro da escola. Ela resiste, na relação com a escolarização, pois essa palavra frente à força de problematização, a curiosidade da criança tende a enfraquecer. “Como essa força também é perdida pelo mundo escolarizado e a vida escolarizada” (LARROSA, 2014, p. 134).

O silêncio de Vinícius foi quebrado com uma pergunta um pouco desarrumada mais que se volta para questionar sobre o motivo de aprender, “por que eu tenho que aprender isso?”. Talvez a excessiva escolarização não traduzisse para o menino a importância da escola; talvez não tenha despertado para um processo de “dar a ler”. Larrosa (2004, p.16), problematiza a expressão dar a ler:

Interromper o que já sabemos ler, quer dizer, dar a ler a expressão 'dar a ler' como se ainda não soubéssemos lê-la. Por isso dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível.

O dar a ler é talvez uma interrupção com o modo como a escola lida com a escolarização, pois interrompe com a ideia corriqueira de ler. Dar a ler é uma aproximação de palavras conhecidas a sentidos desconhecidos, inesperados. Dar a pensar, o que parece que foi pensado, é voltar a olhar bem as coisas, olhando sem o reconhecimento prévio, olhando pelo estranhamento. Dar a ler é um movimento de quem ainda sabe ler, porque questiona, problematiza. O Vinicius pôs-se nesse movimento de dar a ler.

De certo modo, as crianças procuram respostas que, às vezes, os próprios adultos não têm. As crianças trazem para o debate a possibilidade de pensar em outra escola, ou melhor, em outro modo de vida na e para a escola, porque, pela simples interrogação, elas questionam o modelo de escola em que estão inseridas. A infância se revela numa questão problematizadora, num movimento filosófico que nos coloca a pensar sobre a aula, a escola e até sobre a própria formação dos professores. Pensar no dar a ler.

As palavras “criança” e “infância”, no caso de Vinicius não podem ser sinônimas; pois, a criança está carregada de ideias de tempo cronológico e precisa de determinados tempos para o desenvolvimento. A infância tem outra relação com o tempo, que por sua vez, põe de lado as fronteiras entre passado e futuro, para experienciarem o tempo presente, os acontecimentos do agora, um tempo que permite a criação. Esse tempo é o Aión:

Aión, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas, intensiva e qualitativa (LIDDELL; SCOTT, 1966, p.45). Aión é o tempo da experiência e do acontecimento (KOHAN, 2010, p.8).

Assim, a infância se relaciona com o tempo Aión, pois abre as possibilidades para os movimentos, para os fluxos, para os acontecimentos no tempo presente. Rompe com a lógica cronológica determinista da vida da criança. Na visão Aión, a infância habita, reterritorializa o mundo dado como absoluto. A infância não se restringe a uma idade, a um tempo, mas, acompanha os seres humanos em todos os processos vitais. Nesse sentido, compreendemos que a infância pode ser vivenciada ao longo da vida, envolvendo uma multiplicidade de saberes e experiências.

O Vinicius pode ser visto, pela lógica majoritária das escolas que denominam o que é ser um “excelente aluno”, como um péssimo aluno. O menino encontrava-se no pré-escolar II e ainda não reconhecia as vogais; fazia birra para não falar; perguntava-se sobre o motivo de ter que aprender os conteúdos; enfim, ele não se enquadrava nos “padrões” de um bom aluno. Entendemos que não podíamos olhar para o Vinicius como um aluno de fracasso e impossibilidades. Não podíamos limitá-lo a uma classificação, a uma generalização do termo “aluno”. Ele rompia com os padrões disciplinares e enfrentava/desafiava as concepções pedagógicas, as visões de

mundo que perpassavam aquelas aulas, colocando a professora, naquele momento, a também se perguntar o porquê daquela didática, daqueles conteúdos normatizados.

O que inaugura Vinícius com sua pergunta? Apesar da mesma ir na contramão do esperado, do que se espera como padrão de aluno. A fala do Vinícius mostrou como a escola está perpetuando estratégias para a manutenção de um saber instituído, que controla e que, em alguns momentos, inviabiliza a experiência. Assim, a criança não consegue ver um processo de aprendizagem que produza acontecimentos.

A escola vem trabalhando num tempo cronológico; e essa noção de tempo tem implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a noção de tempo perpassa a ideia ato mecânico, que reduz a aula a uma ação com objetivos fechados, restritos, desconsiderando o contexto do cotidiano, do espaço tempo da escola. Talvez, o momento de rebeldia de Vinícius, estivesse associado a um tempo que permitia à escola um espaço para planejar, ensinar, avaliar, antes mesmo da entrada em cena dos alunos, sujeitos praticantes do cotidiano. Independentemente dos fluxos, dos movimentos aguçados pelo cotidiano, a aula já estava elaborada, mesmo sem a participação dos alunos, praticantes do cotidiano, que entraram em cena para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Vinícius revela que a criança não está limitada a uma ideia de idade, a uma fase de desenvolvimento, a uma versão que o adulto elabora sobre ela. Vimos, em Kohan, a possibilidade do *devir-criança*:

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas, intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação (KOHAN, 2010, p.8).

A fala de Kohan aponta um dizer infantil que resiste a certa estabilidade em torno do que significa aprender a ler e a escrever. Assim, o devir-criança irrompe com a normalidade da noção de escolarização, pois abre novas possibilidades, para sentir movimentos de *devires*, tecidos pelos alunos e professores na escola. A infância, por sua vez, agrega valores que permitem uma reterritorialização (CARVALHO, 2012) do espaço tempo da escola, a partir de suas necessidades e seus modos de vida, construídos na relação entre os professores e alunos. Durante a pesquisa, observamos o quanto os alunos teciam suas opiniões sobre a escola e seu projeto de educação.

No recreio, sempre procurávamos habitar o espaço das crianças, sentávamos com elas. Em uma das nossas observações, sentamos perto do grupo de alunos do Pré-II “D”, para conversarmos mais um pouco; queríamos ouvir aquelas crianças que nos convidavam a pensar a pesquisa constantemente. Então, sentamos em um banco próximo à sala de aula da turma; e um grupo se aproximou para a conversação. Perguntamos como tinha sido a aula naquele dia; se eles gostavam da escola, se gostavam de estudar; como fizemos algumas vezes, porém, neste dia realizamos uma conversação mais longa. Todos queriam falar, e logo começaram:

EU SERIA O PESQUISADOR?

Criança 1: Tio, a professora cantou uma música legal hoje!

Eu: Qual?

Criança 1: Aquela: Era uma casa, muito engraçada... Eu também sei cantar! É muito bom estudar!

Eu: Que legal, está lindo! Vocês gostam de estudar! Mas o que é estudar?

Criança 2: É brincar, cantar, pular (a menina fazia o movimento).

Criança 3: É não, é ler, escrever, fazer à tarefinha direitinho. Né, tio?

Criança 1: Também é fazer silêncio quando a professora estiver explicando. Não correr na sala, não conversar com o colega na aula.

Criança 4: Ler as letrinhas, que a professora coloca no quadro. Eu já sei ler. (Roda de conversa com as crianças pré-II "D").

A partir dessa conversa com as crianças, tivemos algumas imagens de como elas viam as aulas de suas professoras, e até o projeto de educação da escola. Observamos que a infância, num primeiro momento, nos apresentava o modo de estudar na escola a partir de brincadeiras, espontaneidade, disposição ao lúdico e do desejo de experienciar os espaçostempos da escola. Por outro lado, a imagem da escola, já na educação infantil, era vinculada aos conteúdos, voltada para um processo de alfabetização pela alfabetização, mecânica e reprodutiva, orientada pelo cumprimento das demandas do currículo prescrito, pela imposição de suas metodologias.

As crianças nos relataram que o regime de aula que predominava era o da prescrição. Estudar era um sinônimo, em suas falas, de sentar, prestar atenção, de ler as letras que a professora colocava no quadro ou falava para elas repetirem. Assim, o que era instituído, era trabalhado com as crianças. Por outro lado, Corazza (2013), nos diz que não há uma orientação curricular que “[...] não fissure os padrões, reconhecimentos, recognições” (CORAZZA, 2013, p. 164). Nesse sentido, não havia uma aceitação homogênea, pelas crianças e professores, com esse formato de aula, de educação e de escola que era/é padronizado. Eles encontravam táticas, através das brincadeiras, das conversas com os colegas, entre professores, entre crianças, para tencionarem esses modelos de educação, burlando rotinas que sufocam os sujeitos e tolhem suas inventividades. Por isso, acreditamos que precisamos potencializar os encontros das professoras com as crianças ou entre elas mesmas, oportunizando as experiências, as trocas de conhecimentos a partir do encontro; e não nos limitar às prescrições que nos orientam e reduzem a criatividade da aula.

Na continuidade das conversas com as crianças, outras palavras e exercícios de pensamento sobre a escola foram sendo tecidas. Continuamos conversando acerca dos espaçostempos na escola, que eles concebem como lugares onde ocorre a aprendizagem. Assim, dialogamos:

Eu: Em quais lugares vocês aprendem aqui na escola?

Crianças: Aqui, na sala de tia (sala de aula).

Criança 2: No livro.

Criança 4: Também no caderno, né tio?

Eu: Qual é o espaço que vocês mais gostam aqui na escola?

Crianças : Do recreio (em coro respondem)

Criança 2: É o pátio, tio!

Eu: Por quê?

Criança 1 : Porque sim, é muito divertido a hora do recreio.

Criança 3: Eu adoro, tio, o recreio, é a melhor coisa da escola.

(Roda de conversa com as crianças pré-II "D").

As conversas com as crianças foram tecidas pelas motivações que encontramos no campo, foram sendo construídas em momentos de espontaneidade mesmo considerando o sentido e o papel da escola na formação as falas acima mostraram que o espaçotempo de que as crianças mais gostam é o recreio, momento de muita diversão, alegria. Percebemos que a diversão, a alegria são separadas da sala de aula, que é um espaçotempo para o estudo, exclusivamente. O cotidiano no CMEI nos mostrou que os espaçostempos são exercidos pelo poder que os classificam como lugares restritos a determinados momentos. As crianças não conseguiam relacionar a sala de aula a um momento de espontaneidade e brincadeiras.

Segundo Deleuze (2001), o exercício de poder reverbera em "[...] impedir alguém de fazer o que ele pode, [...] impedir que este alguém efetue sua potência" (DELEUZE, 2001, p. 41). Assim, a sala de aula é instituída como lugar de escuta, de silêncio, de estudo das letras; e o recreio é visto como o lugar de exercício da infância.

As falas das crianças nos apontam que a sala de aula era um lugar estático, que tinha um determinado fim: a alfabetização excessivamente descontextualizada; e o recreio, o lugar para a infância, para as experiências, a partir de jogos, brincadeiras, diversão e alegrias tecidos pelos próprios alunos e seus professores, que sempre acompanhavam seus recreios. No tempo que passamos na escola, entendemos que a imposição de uma linguagem estática, alfabetizadora, disciplinar, que os alunos revelavam, não era uma iniciativa particular dos professores, pois esses também estavam presos a uma teia de exigências curriculares que, constantemente, eram cobrados pela coordenação da escola.

As professoras sempre estavam preocupadas em dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, em encontrar escapes para suas aulas, porém, as normatizações da escola, das formações continuadas, da forma de introduzir as discussões sobre o currículo, encaminhavam todo o contexto pedagógico. Sem dúvidas, as professoras e as crianças conclamavam outras formas de aprender na escola, mas, muitas vezes, as professoras, mesmo tentando construir outros modos de aula, rendiam-se a um currículo mais prescritivo, porque era o normatizado, era o que estava oficializado e o que era cobrado pela gestão. Nas palavras de algumas professoras, ouvimos que esse era o currículo a desenvolver como o trabalho pedagógico na escola.

Mesmo as crianças encontrando um significado e uma explicação para tudo que a escola oferece e do modo como ela oferece, não faltou o registro. Por outro lado, ficaram as boas intenções e os desejos de experienciar, na escola, as contações de histórias, os

encontros, a ludicidade, as brincadeiras, as conversas, a diversão, ao cantar uma música. Assim, pedimos sugestões às crianças de como podíamos aprender, estudar na escola.

Eu: Como vocês imaginam uma escola divertida para aprender?

Criança 2: Ah, eu queria uma escola com recreio o dia todo!

Criança 3: Aprender pulando, brincando de pega-pega, de bola!

Criança 4: Que a tia também brinque com nós!

Criança 3: Uma sala com muitos brinquedos, como um parque.

(Roda de conversa com as crianças pré-II “D”).

Curioso que todas as crianças elogiam a existência da escola, contudo, sugerem uma escola à disposição ao lúdico, aos movimentos intensos do recreio, que as professoras brinquem com elas. Talvez, o que elas nos pedem é um movimento de dar a ler sobre as relações e prescrições que tem na escola. Dar a ler experienciando, problematizando, inventando a leitura e a escrita. Uma infância que pede uma escola do brincar. Um encontro entre docente e discente brincando. Skliar nos fala de forma poética que “a tarefa de estar com as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo que for possível” (SKLIAR, 2014, p. 178).

Assim, a infância assume uma temporalidade outra, talvez voltemos a brincar mais com ela. Uma temporalidade do tempo presente, do acontecimento.

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes e nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2011, p. 284).

A infância pede um dar ler, um aprender de outro modo, uma temporalidade descontínua que não se importa com reprodução, com a linearidade, mas, aposta na fala inesperada, inexplicável, nas invenções, nos seus modos de ver o mundo: assim é a escola que as crianças nos sugerem. Uma escola que aposta no *dever-criança*, que rompe com uma imagem fincada no dogmatismo. Assim, a criança problematiza outra instituição educativa para e com a infância no cotidiano.

Masschelein e Simons (2013, p. 37), nos dizem que “[...] a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado (...)”. Os autores nos fazem pensar o que as crianças vêm sugerindo para esse espaço educativo; uma escola de tempo livre, um lugar que potencializa os acontecimentos, os processos que são tecidos durante o percurso da escolarização; uma escola que valorize o tempo presente. Em contrapartida, às vezes, a escolarização assume a urgência do tempo, que interrompe o tempo da infância, um processo que tende pela urgência da escolarização. “[...] o que acontece é uma interrupção abrupta da infância. Nem continuidade, nem evolução, nem progresso, nem circularidade, nem eclipse: interrupções. O tempo da criança é uma ameaça à celeridade e à urgência adultas” (SKLIAR, 2014, p. 168).

A infância nos revela a importância de uma escola potencializar, em seus currículos, o movimento do pensamento, que ouve as vozes das crianças e suas professoras, enquanto

sujeitos que constroem o cotidiano. Ouvindo suas singularidades, alteridade e subjetividades. Entendemos que, apesar da escola ter vários espaços e saberes instituídos, normatizados, os docentes e discentes nos ensinam e nos sugerem outros modos de construção para a escola, para aula e para a relação entre aluno e professor. Assim, há processos de desterritorialização da própria formação continuada, das ações normatizadas e outras práticas instituídas; permitindo a invenção de outros territórios que refletem em novas práticas pedagógicas, que movimentam a vida no cotidiano.

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, nesse sentido, haveria uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender (CARVALHO, 2012, p. 223).

Talvez, precisassem repensar algumas imagens que a escola de Educação Infantil assume sobre os processos de aprender e ensinar, apostando em processos educativos, em movimento, em *devires*, deslizando das imagens prescritivas e estáticas. Muitas vezes, vimos no CMEI, que as professoras e as crianças tinham práticas que tencionavam os limites impostos pela normatização, provocando práticas dialógicas e contextualizadas com a vida elaborada no cotidiano do CMEI; porém, ao mesmo tempo, eram impelidas a voltar aos currículos padronizados, que eram exigidos pela gestão de ensino do município.

O movimento de prescrição, dogmático, que resume a aula a uma esteira de conteúdos impede, muitas vezes, um acontecimento, uma experiência significativa dos docentes e crianças. Nesse sentido, compreendemos que uma formação de professores pautada somente na informação tolhe as invenções, as novidades e criatividade, que podem ser tecidas no cotidiano pelos alunos e professores. Entendemos que a escola pode corroborar para que sujeitos experienciem situações que os toquem, como também, que não tenham nenhum significado para suas vidas. Procuramos nos fortalecer através das contribuições de Larrosa (2002), quando nos diz que uma experiência requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Nesse sentido, a escuta ao outro, às crianças, aos pares professores é um movimento de muita valia para cultivar o encontro, a produção de conhecimento, a troca de saberes, que rompem com as imagens fechadas, dogmáticas, da escola e assumem uma postura mais contextualizada.

Diante das cenas expostas nestes escritos, começamos a perceber que a formação de professores não se restringe às ações normatizadas, ou seja, às ações oferecidas pela Secretaria de Educação do município ou por outro órgão. O cotidiano entre os pares de profissão, as próprias crianças provocavam as professoras a mergulharem num movimento de formação continuada, de reflexão, de pensamento, de experiências significativas, mesmo

atravessadas por um processo muito territorializado, advindo de uma visão de currículo, que é demarcado, sobretudo, pela reprodução.

Aqui destacamos a potência da infância ao convidar os professores a pensar sua prática pedagógica e sua organização, ao questionar a própria vida na escola, convidando, através de seus questionamentos, a interromper a linearidade que, às vezes, as rotinas propõem. A infância também convida as professoras a pensar o dia-a-dia com outras profissionais que têm mais tempo de serviço, que trabalham no mesmo *espaçostempos* e provocam constantes formações que não são programadas, que não são pré-planejadas, mas, que acontecem no cotidiano, seja através de uma conversa, de uma atividade corriqueira, acontece aprendizado, acontece troca de experiências.

A formação de professores é uma temática que nos instigou bastante, durante nosso contato com o CMEI. Entendemos, a partir desse processo, que no cotidiano se materializa outra formação continuada: a que não é normatizada, que não é prescrita, mas, é vivida pelos que tecem o cotidiano. A dialogicidade é uma palavra que se materializa entre as crianças, entre as infâncias e os professores, para a produção dessa outra formação continuada. Dessa forma, ampliamos as ideias de formação e infância e suas potencialidades; pois, vimos que a infância interroga o próprio professor, apresentando uma alternativa aos padrões determinados, num espaço marcado pelo que é instituído, determinado, ou, até mesmo, engessado. É uma possibilidade de formação que é construída através das conversas, das aulas, dos momentos de lanche, dos recreios, das histórias de vida, das invenções, enfim, em todos os momentos que fazem a rotina dos alunos e professores, na instituição.

Nessa perspectiva, estamos tomando aqui a ideia de uma formação inventiva, na perspectiva que vai colocar o campo da informação em questionamento, pois o que interessa é a problematização, é o pensamento. Assim, concordamos com a proposta de uma formação inventiva, pois:

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (DIAS, 2012, p. 36).

Nesse contexto, o teórico nos mostra que a formação inventiva é um processo que se elabora com o outro; não é um instrumento de domínio para composição de um território normatizado, universalizado e dogmático. A formação inventiva é um modo de entrelaçar a vida e o trabalho; é um espaço de desaprendizagem, de reterritorialização, porque entendemos que a aula é um processo dinâmico, construído com as sujeitos que a compõem. Nesse ponto de vista, a formação não é um processo homogêneo. Somos seres inacabados, que podemos inventar nossas práticas diariamente, desterritorializando e reterritorializando a partir da invenção, da problematização, dos questionamentos. A aula é movimento em que são tecidas as relações na escola; é vida, e a aprendizagem é vida. Portanto, a formação é viva.

Nessa perspectiva, a infância se revela como possibilidade para pensar a formação como movimento que toca o professor, que reinventa a prática docente, diariamente. As palavras “infância” e “criança”, em muitos casos, são tratadas como correlatas e/ou sinônimas; mas não têm o mesmo significado; ambas habitam tempos diferentes. A palavra “criança” vem sugerida pela ideia de um tempo cronológico, que é mensurado em etapas de maturação.

Considerações Finais

A infância, tomada na perspectiva de outra temporalidade, o tempo Aión, o tempo descontínuo, o tempo devir, pode está nos sugerindo uma formação de professores que exige uma interrupção com a linearidade de pensamentos, com outros modos de ver e experienciar o saber na escola traz para a prática docente, um fluxo de acontecimentos tecidos no cotidiano. A formação de professores e a infância nos sugere um desafio de colocar para o campo da formação a força da problematização, mas do que dizer o que é a formação, do que é a infância, nos colocando como aprendizes na processualidade da vida na escola.

A infância, como a possibilidade de um tempo descontínuo, inconstante, desmesurável, interrompido, não linear, desmedido... Uma infância de tempo que irrompe uma ordem cronológica e experiência um tempo Aión (KOHAN, 2007), um tempo que não é passado e nem futuro, mas multiplicidade de tempos presentes. Assim, o tempo conhecido torna-se insuficiente para falar do outro, da infância, da formação de crianças e professores.

Esta escrita foi realizada em um tempo provisório, que desenhou alguns fluxos, acontecimentos, movimentos dessa multiplicidade de tempos presentes de construção do aprender fazer de professoras e crianças de Educação Infantil. Esses tempos presentes podem ser Aión, intenso, movimento, ingovernável, inesperado. Assim, aglutinamos os termos “aprenderes e fazeres” por entender que não há uma separação desses movimentos no cotidiano escolar, ao passo que, o docente traz suas aprendizagens, experiências da vida no magistério. Ela também socializa e aprende, desaprende, inventa, faz, produz, constrói o processo pedagógico, são movimentos concomitantes tecidos no cotidiano.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis-RJ: DP *et al*, 2008. p.121-136.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis-RJ:DP *et al*; 2012

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** In: Revista Psicologia & Sociedade/ABRAPSO, jan/abr, vol. 19 (1), p. 15-22, 2000.

_____. Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre.** Educação e Sociedade. São Paulo, v.26, n.93, p.1273-1288, set./dez. 2005.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Walter Omar. **Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano.** Educ. Real, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

_____. Walter Omar. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. 2002. p. 20-28.

_____. J. Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola.** Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; LILIANA, E. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SALLES, Conceição Gislâne NÓBREGA de Lima. **O projeto de filosofia na escola.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPÍTULO VII

Por uma Educação de Povires: A Voz da Infância no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos Obrigatório

Adma Soares Bezerra

Introdução

Podemos tomar o surgimento do retrato da criança morta como um marco importante e de alteração na maneira como historicamente as percepções adultas voltaram-se à infância. Com efeito, anteriormente na sociedade medieval, não existia compreensão alguma de desenvolvimento infantil, qualquer pré-requisito de aprendizagem sequencial, nenhuma ideia de escolarização preparatória para o mundo adulto. Mesmo alguns séculos depois, quando a infância começou a ser retratada no âmbito religioso – como anjos, como o Menino Jesus, como a infância da Virgem – e, conseqüentemente, em pinturas anedóticas ilustrando brandamente algumas obras, tal registro não se consagrava à descrição exclusiva da infância, uma vez que nunca retratavam uma criança real, tal como ela é em um determinado período de sua vida. Assim, no século XVI, embora a mortalidade infantil se tenha mantido ainda em níveis elevados, o desejo de fixar os traços de uma criança a fim de conservá-la nitidamente em sua lembrança, prova que as mortes infantis não eram mais consideradas pelos pais como uma perda necessária, tal como ocorria nos séculos XII e XIII.

A competência de leitura, por sua vez, acarretou consigo uma serie de modificações na compreensão da natureza especial da infância e da ideia de que, no interior dessa infância, reina uma variedade de categorias. Segundo Postman (1999), todas as mudanças que testemunharam um novo sentimento de infância constituíram-se também, em cenário de uma nova definição de adulto que veio a ser culminada, sobretudo, com a criação da prensa tipográfica. Os contornos da nova idade adulta excluíram as crianças que passaram a povoar outro mundo que veio a ser conhecido como infância. A infância estava reunida em como os “não habilitados”, como pontua-nos Kohan (2007), a toda uma série de categorias – incapazes, deficientes, entre outros – que encaixada na perspectiva das que não possuíam importância na ordem social.

De certo modo, a pouca ênfase à infância nos estudos científicos existentes até o final do século XIX, foi seguida pela concepção do desenvolvimento que enfatiza a maturação orgânica. Somente a partir do final do século XX, com a recuperação de alguns documentos políticos importantes como a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU – 1969) e a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU – 1989), juntamente com o diálogo próximo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pode-se dizer que se estabeleceu um dos poucos níveis de ensino – talvez único – que ao formular suas diretrizes, tenha pensado na defesa do direito da infância no âmbito social e, desde então, constituído uma pedagogia, cabível, no entanto, segundo Sarmiento (2004) de alguns questionamentos.

O sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71 que mesmo não apontando a quem caberia a responsabilidade e o atendimento às crianças menores de sete anos, mencionava a prescrição para a Educação Infantil e, posteriormente, a Constituição de 1988 que integrava o sistema de ensino ao atendimento da infância, abandonando as esferas de assistência social e médico- higienista, propiciaram certa regularidade no ensino voltado à infância. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069) aprovado em 1990, enquanto complemento ao já disposto na Constituição (1988), culminou na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96) que passou a reconhecer a Educação Infantil enquanto etapa primeira da Educação Básica envolvendo, dessa vez, instituições de creches e pré-escolas. Para Oliveira (2007), esta aprovação constituiu-se de fato em uma política voltada à educação da infância, tirando-a do seu confinamento – principalmente a menos abastarda – em instituições ligadas, na maioria das vezes, ao Ministério da Saúde, da Previdência e da Assistência Social.

Um pouco depois, o PNE – Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental – delineou que a inserção do Ensino Fundamental de nove anos pela inclusão das crianças de seis anos de idade, possui duas finalidades:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004, p. 14).

Espera-se com essa lei, que um quantitativo maior de crianças seja inserido no sistema educacional brasileiro, sobretudo, aquelas que se encontram nos setores periféricos e/ou populares, tendo em vista que a maior parte das crianças de seis anos, pertencentes às camadas mais abonadas financeiramente, já se encontram integrando a educação infantil ou a 1ª série do ensino fundamental. Contudo, Craidy e Barbosa (2012) afirmam que a anunciada intencionalidade igualitária e democrática acerca do ingresso de todas as crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, não perpassa os muros da ingenuidade – inadmissível tratando-se de uma realidade contextualizada nacionalmente – que pouco dialoga com o que revela o cotidiano prático escolar. Como argumento central, asseguram que as maiores e principais vítimas de uma entrada compulsória na escola são, necessariamente, as crianças que apresentam maiores índices de vulnerabilidade pessoal e social.

“Não apenas a escola é estranha, por não terem frequentado a Educação Infantil, como a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades, tratando os desiguais como iguais” (CRAIDY E BARBOSA, 2012, p. 25).

Adequar-se aos processos escolares exige atitudes, comportamentos e referências ausentes no cotidiano, principalmente das crianças mais vulneráveis, e, tal contexto, não se pode desconsiderar.

O filósofo francês G. Deleuze (1992), por sua vez, distingue dois modos de temporalidades, o da história (Chronos) e o do devir. O da história concerne-se ao conjunto de condições

para a realização de uma dada experiência e/ou acontecimento. A temporalidade do devir são os acontecimentos que interrompem a história, Aíón, a revolução que cria uma nova história. O devir então, não sendo história, instaura outra temporalidade, que “não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo” (KOHAN, 2007, p. 95). Entendemos que a infância também vem sendo refletida e discutida em meio a estas duas dimensões da temporalidade - Chrónos e Aíón – desdobrando-se em dois modos distintos de pensar as questões. A perspectiva que permeia a nossa compreensão de infância caminha em direção contrária ao retorno à infância cronológica, constitui o encontro entre duas pessoas diversas em movimentos, ideias e multiplicidades que, ao ficarem face a face, originam um terceiro elemento sem passado, presente ou futuro, força que irrompe, ainda que não convidada ou antecipada.

Larrosa (1999) afirma que a infância nunca é o que sabemos, mas detém uma verdade a qual devemos nos colocar a disposição de ouvir; nosso poder nunca irá apreendê-la, mas requer nossa iniciativa para recebê-la. Assim sendo, emergiu-nos a necessidade investigativa de saber da infância e da educação escolarizada a ela destinada, junto às próprias crianças. Crianças entre seis e sete anos que, diariamente, cumprem horários e protagonizam inúmeras atividades no e para o ambiente escolar. Crianças que devem ajustar-se às exigências e mudanças curriculares sem contestação e, embora desempenhe – e crie, inverta, invente – todas as atribuições a elas direcionadas, são historicamente tracejadas como necessitadas de explicações.

Em face disso, e cientes que infinitas pesquisas dialogam sobre as crianças, mas, poucas com elas conversam, buscamos, em meio a tantos saberes já estabelecidos, aventurarmos em possibilidades outras, distantes das conformidades e consensos sobre a infância, tomamos como indagação: o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas nesse referido espaço?

Objetivamos, de modo geral, identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas nesse referido espaço. E, mais especificamente, identificar através das vozes das crianças suas impressões referentes ao espaço escolar por elas frequentado; mapear, por meio da escuta, às suas vozes como as crianças se percebem nesse espaço escolar e buscar compreender, pelas vozes das crianças, os lugares ocupados pela infância na sala de aula.

Para tal, apoiamo-nos em uma abordagem qualitativa de enfoque etnográfico, buscando um pouco esse movimento de audição e compreensão às vozes da infância que povoam o contexto da escola. Pensando essa aproximação com as crianças como uma forma de pulverizar toda a estranheza do desvelar-se o mistério, sem pretensão alguma de reduzir esses mistérios a poucas fórmulas do conhecimento.

Metodologia

Na perspectiva indagadora em que nos colocamos, as discursividades que descrevem um objeto de pesquisa também o produzem, uma vez que, por meio dela, tornam-se possíveis

certos modos de ver e falar sobre tal objeto. Concordamos com Larrosa (2004) quando diz que a subjetividade é corpo vivo e a voz é a marca da subjetividade na linguagem. Para nós, a voz não diz respeito apenas ao “falar/ouvir – boca/orelha”, mas a todo o sujeito. É o próprio sujeito que está em jogo na voz, plural e singular ao mesmo tempo. Aqui a voz é uma língua que transforma um sujeito ou, de forma oposta, um sujeito que transforma uma língua, convertendo-se ambos em uma singularidade de voz que diz pensando, e nos dá a pensar.

Tomando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para alicerçar a nossa escolha no campo investigativo, realizamos a nossa coleta de dados em uma escola localizada na zona rural do município de Caruaru, composta por 24 alunos: 14 meninos e 10 meninas com idades entre 6 e 7 anos. As aulas ministradas a essa turma correspondem ao turno da manhã, com início às 7h20m e término às 11h40m. Como estratégias metodológicas, foram utilizadas rodas de conversas, jogos e leitura de histórias com as crianças. Apoiamo-nos em uma abordagem de cunho qualitativa e uma metodologia de enfoque etnográfico, considerando sempre a paradoxal forma de apreensão e transmissão dos dados obtidos, em que simultaneamente, começo e continuidade, conservação e renovação mesclam-se como possibilidade.

Resultados e Discussões

Há nomes que se repetem porque a hegemonia voraz se antepõe a eles. Há também os nomes que ignoramos, por nos delatarem ou nos comoverem em demasia. E há, finalmente, os nomes que, ao serem levemente pronunciados, já instauram toda a solenidade do silêncio. Supõem – assim como a poética – a possibilidade e/ou impossibilidade de registrar o caráter do efêmero da palavra, detendo-a e defendendo-a de sua própria vertigem para que a palavra não seja, se é que é possível, apenas uma conhecida pronúncia, uma presença prevista, a ausência do acontecimento da palavra. A infância é um desses nomes capazes de inaugurar a verdade inédita da palavra, o silêncio provisório, inicial, decisivo da experiência, deter a palavra e, assim fazê-la seguir seu curso, sem condições preestabelecidas. “A infância, o que é? Não dá para falar, não é uma coisa... Sou eu agora, tia, aqui” (disse-nos Bianca, de sete anos, apontando para ela mesma).

A suspensão da concepção futurocêntrica que nos presenteou Bianca ao falar da infância, que é ela, está nela, sendo ela, é o que aqui defendemos como porvir. Larrosa (2011) explica-nos que, na nossa língua, duas palavras indicam o tempo que vem: futuro e porvir. Com a palavra “futuro”, o autor nomeia a relação com aquilo que se pode antecipar, projetar ou predizer, com aquilo o qual se pode ter expectativas razoáveis, com aquilo que se pode fabricar – entendendo “fabricar” como o que vai do possível ao real – com o que depende da nossa vontade e poder.

Com a palavra porvir nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo com o qual não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce – se entendemos com María Zambrano, que o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro, ou se entendemos com Hanna Arendt, que o nascimento tem a forma do milagre – com aquilo que escapa à medida do nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2011, p. 286).

O futuro relaciona-se com o estreitamento do presente e com o cancelamento do povir, dado que o futuro é uma figura da continuidade do tempo e do caminho linear. O povir, por sua vez, é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto. Enquanto o futuro se conquista, o povir se abre. Enquanto o futuro nomeia a relação com o tempo de um sujeito que é definido por seu saber, poder e vontade – que sabe o que quer e pode transformá-lo em real, um sujeito que quer se manter no tempo –, o povir dá nome à relação com um sujeito receptivo, não tão passivo quanto paciente e passional – um sujeito que se constitui desde a ignorância assumindo a sua própria finitude.

– Se eu morasse no mundo que esse menino Beto mora, que tudo pode ser diferente na cor que ele gosta, o sol ia ser lilás. O dele é azul porque ele gosta de azul, né?

– Eu ia até colocar um óculos do meu pai pra ficar na janela olhando o sol se fosse lilás. Eu ia voar pra ver de pertinho porque só é quente o sol que é amarelo, o nosso de verdade.

– Voar como? (perguntou João, sorrindo)

– Como a menina do Peter Pan (referindo-se à personagem Wendy) ou como a Sininho. Eu ia ser a menina mas eu ia ser como ele, que não cresce.

– Mas todo mundo cresce, Sara. Cresce né? Num cresce? (perguntou Pedro ao colega do lado)

– Eu tô falando como se eu morasse na história do sol azul, menino. Se eu crescesse eu não podia voar né, o brilhaço da Sininho não levanta pessoas muito grandes não. Só se talvez as pessoas pudessem ser grandes e pequenas ao mesmo tempo, adultas com profissão de criança (Sara em 02/12/2015).

Desmesurar o tempo, tirando a sua velocidade, a sua obriedade e o seu desdém. Brincar com o tempo anulando-o em direção ao passado e adiando-o em direção ao futuro, fazê-lo presente. O tempo fora de contorno, da regra, da própria pretensão do tempo. Sara sugeriu-nos um tempo rebelde, labiríntico, irregular e descontínuo. Sem procedência nem sina, sem início ou término. Tempo somente de estilhaços. Tempo que ensaia o tempo. “O tempo como aforismo: o tempo em meio ao medo do tempo. Tempo como o único tempo possível. Impossibilidade do tempo” (SKLIAR, 2012, p. 129).

O “talvez” de Sara que é um possível impossível e que agrada muito bem tanto como milagre com o qual Hanna Arendt, mencionada por Larrosa (2011), imprime os seus conceitos da novidade e da natalidade, também é citado por Derrida (2003) promulgando a relação entre acontecimento e povir.

O pensamento do talvez envolve talvez o único pensamento possível do acontecimento. E não há categoria mais justa para o povir do que a do talvez. Tal pensamento conjuga o acontecimento, o povir e o talvez para abrir-se à vinda daqueles que vem, isto é, necessariamente sob o regime de um possível cuja possibilitação deve triunfar sobre o impossível. Pois um possível que fosse somente possível (não impossível), um povir seguro e certamente possível, de antemão acessível, seria um mal possível. Um possível sem povir. Seria um programa ou uma casualidade, um desenvolvimento, um desdobrar-se sem acontecimento (LARROSA, 2011, p. 46).

Só o possível impossível pode ser um bom possível, um possível com porvir. O talvez nos convida a pensar a vinda do porvir, do que não se espera e por isso não se pode prever, nem planificar. Do que antecede aos nossos saberes, ao nosso poder e vontade. Quando o saber, poder e vontade pretendem precipitar-se a fabricar a vida, o pensamento, a palavra e a humanidade do outro, exprimem, com isso, uma tentativa abrupta de presença – inconteste – na vida futura: seu tempo no outro tempo futuro, sua palavra na palavra futura, seu pensamento no pensamento futuro e, conseqüentemente, sua humanidade na humanidade futura. Tal pretensão, dada a sua abrangência, constitui-se totalizante e totalitária.

...O que a gente faz bem muito é muita tarefa. Tem mais matemática, todo dia quando a gente faz a tarefa para casa sempre tem a matemática. Oxe! É difícil. Tem as operações, tem os problemas... e na prova? Na prova ixi Maria, é difícil demais. Parece que fica mais difícil e não pode contar nos dedos. Quando não é na prova tia deixa a gente contar nos dedos ou fazer os tracinhos no caderno, mas na prova não, tem que saber na cabeça. Às vezes, a minha mão fica cansada e dá uma preguiça. Mas aí, quando tia vê, a gente sem fazer, ela reclama. “Presta atenção Gaby, tem que saber como resolve as contas para ir na venda aqui na frente e saber se o troco tá certo” (risos). Ela vem na banca ensinar e diz que depois eu vou agradecer a ela por saber fazer conta. Eu já sei dos dinheiros porque meu primo me ensinou, mas ele me ensinou só de cabeça que tem o real e a metade que é aquela moeda de 50 (Gaby em 23/11/2015).

O relato de Gaby revela uma educação relacionada com o “porvindouro” que caminha lado a lado e de mãos dadas com o projeto e a fabricação, assim, o educador se constitui como o detentor da totalidade, de presença e permanência, que não quer deixar de ser referenciado – “Ela vem na banca ensinar e diz que depois eu vou agradecer a ela por saber fazer conta” – lembrado, que não quer morrer. O seu saber, poder e vontade, almeja povoar o amanhã, explicando, justificando e produzindo o outro que, além de grato, convém ser espelho, refletindo – ainda que em algumas situações – o soberanismo de quem emprestou-lhe os saberes. Larrosa (2011) elucida-nos que apenas retirando-se do “dar” alcança-se a capacidade do doar, apenas aquele que aceita a morte do seu próprio conhecimento é capaz de dar outros saberes “porque só aceitando essa morte e essa ausência que as faz fecundas, essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento e essa humanidade” (LARROSA, 2011, p. 294). Uma contrapartida entre nascimento e mortalidade evidencia-se, como se a interrupção da história humana só fosse plausível mediante a conjunção da novidade (acontecimento) representada pela figura da infância e da finitude (desprendimento), representada pela figura da morte. E a infância, a infância é a possibilidade que se abre, talvez, no coração do impossível fazendo-se uma possibilidade que se remete ao porvir.

Já as avaliações/exames/provas, sinalizadas como complexas nas narrativas tanto de Gaby, como de João, ao afirmar: “Meu pai e o meu tio acham engraçado porque eu fico nervoso quando vai ter prova. É que fazer prova é difícil e eles nem sabem. Eu não quero tirar ” (João em 23/11/2015), revelam um rito de classificação que enquadra, promove ou reprova mediante os resultados obtidos. Por meio deles, os sujeitos adquirem uma visibilidade que individualiza e sanciona. De acordo com Foucault (1977), as avaliações/

exames/provas permitem ao educador além da transmissão dos seus saberes, a elaboração de uma suposta vasta gama de conhecimento sobre os alunos. Naturalmente, estabeleceu-se assim a relação saber-poder que marca profundamente a sociedade disciplinar e que permite a construção do sujeito documentado, descrito e frequentemente comparado: o aluno, a criança, a infância escolarizada. “Eu tenho que ajeitar mais a minha letra, só quando tiver bonita feito a de Pedro é que vai tá boa, tia disse” (João em 30/10/2015). Motta (2013) expõe-nos que nas escolas o desenvolvimento infantil foi e ainda é percebido de uma maneira, assustadoramente, determinista, naturalizando uma sucessão de etapas que se dão à margem das condições outras das crianças. Contra essa naturalização do processo de desenvolvimento, Sacristán (2005) discute os efeitos dos regimes de verdade foucaultianos, dirigindo a sua crítica, sobretudo, à psicologia – embora também referencie a antropologia, sociologia, medicina, entre outras – pois esta, em sua concepção, foi marcada pela tendência a primeiro normalizar e caracterizar o aluno para, em seguida, regulá-lo e desmembrá-lo. O mais grave, segundo o autor, é a equivalência que se estabelece entre “os conceitos” de criança e de aluno, como se a segunda pudesse conter a primeira em suas especificidades, fornecendo os elementos necessários ao estudo desta, como objeto do saber.

A professora avisou que naquela manhã teriam um ditado de palavras. Pediu para os alunos abrirem os cadernos que já estavam sobre as carteiras e escreverem na primeira linha “Ditado de Palavras”. Lembrou-os que a primeira letra das palavras “ditado e palavras” era maiúscula e que deveriam pular uma linha para escrever a primeira palavra do ditado, sendo as demais, uma abaixo da outra. Uma aluna esbanjou um sussurro de desânimo e foi prontamente alertada: “Que cara feia é essa, Juliana? Nunca mais fizemos ditado, já era para vocês estarem com saudade. Quem está com saudade de fazer ditados, levantem a mão! (quatro crianças levantaram as mãos e a explanação continuou) Já estamos chegando ao final do ano e precisamos acelerar”. Os alunos também foram avisados que daquela série em diante fariam ainda muitos outros ditados para treinarem bem as – escrita – palavrinhas. Por fim, antes do ditado de palavras ter início, uma última observação foi feita, referindo-se à caligrafia: “Caprichem na letra, não adianta fazer aquela garrancheira que a tia não entende. Vamos fazer um ditado bem bonito para deixar no caderno”. (Diário de Campo em 30/10/2015).

Façam, escrevam, caprichem, acelerem. De um lado os verbos de ordem perpassando diariamente o cotidiano escolar. Do outro, a infância sugerindo que as doem as palavras que chegam tarde, ou, para melhor dizer, as palavras impontuais. As mesmas invocadas por Manoel de Barros para compor os seus silêncios por servirem na boca dos passarinhos, retirando a noção do verso, por não precisar-lhe. A expressão de reprovação de Juliana ao saber do ditado contradisse sem dizer a – quase obrigatoriedade da – saudade de fazer ditados, a normatividade do aprender as palavras, os seus contornos e até a forma como dispô-las no papel. O caderno bem que poderia ter, como sugere- nos Quintana (2007, p. 07), “margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enche-los de desenhos”. Joana que sempre desenha coraçõezinhos nas extremidades das folhas do caderno, atentando para que não sejam percebidos, e conseqüentemente, apagados, decerto, concordaria com o proposto por Quintana.

A primeira coisa que a gente faz quando chega aqui é rezar. Não tia, é porque assim, às vezes a gente esquece de rezar... Quando chega, já vai levando a tarefa de casa para a professora dar o visto ou escrevendo o que tá no quadro. É todo dia é assim... Se pudesse ser diferente? Eita! Ia ser mais bom. Eu ia querer logo uma folha pra desenhar, ou a gente podia cantar, ou a gente podia dizer o que a gente queria fazer. Ler uma história... Teve um negócio na televisão que eu vi que a menina lia uma história dela para as outras pessoas e para a professora, em pé. Eu trazia uma história e também a gente podia ficar sem falar nada mesmo, só olhando um para a cara do outro até criar coragem de começar a fazer as tarefas tudo, corrigir, tudo de novo (Lucy em 13/10/2015).

Lucy nos falou de aulas iniciadas com desenhos, músicas, histórias e silêncios. Um silêncio sem pressa por informar, explicar, perguntar ou exigir. Um silêncio que possa escutar a ela e a seus colegas narrando histórias, talvez suas histórias ou histórias de um desenho que venha a tomar forma na inventividade compartilhada. A educação como relação com a infância deveria, para Larrosa (2011), consistir essencialmente em dar a palavra. Dar a possibilidade de que a criança tome a palavra. “A educação é o processo pelo qual os recém chegados, os novos, os que não falam nossa língua, são introduzidos em nossa língua” (LARROSA, 2011, p. 203). Introduzir os novos à linguagem é, portanto, deixar falar, fazer falar, transmitir a língua comum para que nela cada infância pronuncie sua própria palavra.

A palavra experiência nos serviu e nos serve para situar-nos num espaço a partir do qual se pode pronunciar não: o que não somos e o que não apetecemos. A vida, assim como a experiência, constitui-se relação: com o mundo, linguagem, pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz com o que se pensa, com o que dizemos e pensamos, com o que somos, com o que fazemos e deixamos de fazer e de ser. A vida é, então, a experiência da vida, como a vivemos. Assim, colocar a educação relacionada à experiência – e não da técnica ou prática – não poder ser outra coisa senão salientar a sua vitalidade. Reverberar a palavra experiência em educação relaciona-se então com um “não” e com uma pergunta. Como um não a isso que nos é dado como imprescindível e obrigatório, e já não aceitamos, e como uma interrogação que se destina ao outro – outros modos de pensamento, linguagem, sensibilidade, ação e vontade – sem, no entanto, determiná-lo, defini-lo. Porque ainda intuímos, ou acreditamos intuir, um além desse calabouço que nos aprisiona e nos dá, concomitantemente, a certeza que não será jamais como acreditamos que poderia ser.

As aulas se falasse mais da gente ia ser muito bom. Aqui (a escola) fala só de tarefa (exercícios de classe e casa). Parece que tem mais tarefa do que gente. A gente faz tarefa aqui e leva tarefa pra casa. Mainha diz que é tarefa que não acaba mais. Quando eu preciso que ela me ensine, ela fica sem paciência de tanta tarefa e manda eu sair da mesa para colocar o comer. Quando eu quero terminar logo, eu fico tomando na xícara e escrevendo a tarefa, talvez se fosse menos, fosse mais legal, fosse melhor. (Sara em 27/10/2015).

Se quisermos prosseguir, e para isso as mudanças mostram-se necessárias sem, no entanto, ter uma porta aberta à frente, é preciso abrir a janela. É preciso saber também que, quando a janela se abre, o que se revela nunca é da ordem do previsto. Por isso, os outros modos não podem ser contrários a uma “abertura” para o que não sabemos, para

o que, independente da nossa curiosidade e anseio de saber-lhe, se faz mistério. Para o que só se pode indeterminar, tal como Sara pontuou acima, como um talvez.

Permitir-nos vir à boca a palavra experiência, deixando-a tutelar a nossa voz, palavras e escrita, distingue-se de mero manuseio de algum instrumento. É muito mais, colocar-se no caminho, entre o espaço que ela sugere. “Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo, para a paixão)” (LARROSA, 2014, p. 75). Porque as palavras antes de ficarem fadigadas para nós, presas, pela normatividade do saber e pelas disciplinas do pensar, antes de suas conversões – ou nossa – em uma doutrinação metodológica que nos subordine, ou as subordinemos a esse controle de pensamento que nomeamos investigação, possam conter um gesto último de rebeldia, um não, uns não, possam ser aberturas, questões, inícios, janelas abertas, formas de resistência, modos de continuar vivos, prosseguir caminhos de vida, possibilidades outras, misteriosas, que não se sabe ou pode prever, desconhecidas probabilidades, talvez.

A infância conversa dentro da escola. Resiste, uma vez que a palavra escolarizada tende a perder a sua força e sua capacidade de dizer. “Como essa força também é perdida pelo mundo escolarizado e a vida escolarizada” (LARROSA, 2014, p. 134). Por isso, a educação do talvez, trate-se talvez, de inventar formas outras para as disciplinas, as palavras, os textos, as formas de ler e escrever. “Eu prefiro ler só pra mim, em silencio, não gosto de ler alto pra sala toda, mas tenho que ler” (Bianca em 20/11/2015). As formas de conversar para que recuperem sua potência “Eu gosto de conversar quando eu converso, só ouvir e não dizer nada não é a mesma coisa que conversar” (Mateus em 27/10/2015). E para isso, se faz necessário, inventar formas de desescolarizarmos a nós mesmos, colocando em jogo outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos. Como diz Rancière (2002), submeter-se a uma inventividade de formas para uma subjetivação construída a partir de lugares da palavra. Talvez inventando outras maneiras de nomear o que chamamos de experiência e pensamento.

Não se idealiza a criança nem a infância, em uma educação do talvez. Não se entende o resgate da infância como a restauração de uma natureza perdida, oprimida, originária, um estado ideal ou algo no estilo. Não há uma veneração para com a infância, considerando-a “*Un mundo completo, un estado de perfección a la que nada falta*” (BRUCKNER, 1996p. 96), nem propõem-se a confusão das idades. A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança deva seguir para tornar-se um adulto, como diz Katz (1996):

Crianceria é devir, não delimitada por nenhum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe do equilíbrio. Digamos procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Crianceria se constitui de multiplicidades e, processo, diferença enquanto o eu experimenta a vida (KATZ, 1996, p. 93).

Caminhar-se-á na educação do talvez, junto da infância, no caminho oposto da educação que as preparam para o futuro, para o mercado de trabalho ou para qualquer outra coisa

que não seja a própria infância tal como quer João “Por enquanto eu só quero ser criança, tá bom”. Uma educação permeada de porvíres para pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo diferente do que se está; trazendo nas lições sóis lilás, azuis, multi cores, iniciando com silêncio, algumas vezes, as suas aulas. Propondo ditados de desenhos, de árvores e galhos. Experimentando aulas diferentes em locais diferentes, junto com Miguel “só de recreio, uma aula só de recreio lá fora”. Garantindo refeições sem escritas para casa e boas risadas em aula, se estendendo até os lares. Sendo surpresa e deixando surpreender-se com Bianca “Uma aula que me deixasse de boca aberta de feliz”. Testemunhando a favor da soberania da pergunta não a deixando jamais sem repostada e/ou audição. Se é possível uma educação do talvez para e nas nossas escolas? Bem, como nos dirá Skliar (2012) trata-se de uma pergunta um tanto infantil, pretende sê-la.

Considerações Finais

O exercício de escrita, enquanto uma tentativa de experiência, não desconsidera certas verdades históricas, que podem ser afirmadas ou supostas, nesta escrita. Não obstante, o essencial desta escrita não se encontra atrelada, nem numa série de verdades históricas afirmadas nem na experiência que esta escrita possa permitir ao seu autor(a) em relação à verdade. A experiência não está atrelada a qualquer verdade, mesmo àquelas que ela afirma. A experiência e a verdade ocupam espaços distintos relacionando-se de forma complexa.

Uma experiência intensa e trêmula de um exercício de escrita, supõe um compromisso com certa verdade acadêmica, histórica que a antecede e esse exercício de escrita que permeou – e permeia – todas as páginas anteriores, esta e as demais que talvez venham a ser, pressupõe essa forma de verdade, necessita-a. Não abdicamos ou menosprezamos a uma tal verdade. Não obstante, a experiência do movimento de escrita, aqui pretendido e realizado, à esquiva, evitando-a em seu sentido mais importante, questionando-a, pondo-a em prova. Alterando a relação com essa verdade. O sentido principal destas palavras, emergidas em pausas e em estranhamentos que, para nós, constituiu-se em uma experiência de escrita, não anseia dizer ou (des)dizer senão incomodar, verdades adormecidas quando pensamos sobre o que a infância tem a nos dizer sobre ela, sobre ela inserida na educação e sobre a educação por ela recebida.

Buscando concluir, na medida em que alguma conclusão, ao menos provisória é possível, pontuamos que as nossas escolas não conversam com a infância, não parecem se reconciliar com as palavras, em vez de dar-lhes à infância, as renunciam, torna-a sílaba, a desarma. Como exhibe-nos Skliar (2012) “morde-as, rói-as, evita-as, desfigura-as. Empurra-as para as gramáticas, para os compêndios naturais. Já não restam palavras. Sobra-nos um tempo que é um tempo apenas. Que é um tempo apenas” (SKILAR, 2012, p. 125). Palavras pronunciações de todas as obviedades.

Mas a infância resiste, e ouvi-la parece ser como se disséssemos o que, de fato, estamos dizendo, ou ao menos, como se nos aproximássemos imperfeitos, impontuais e incompletos da nossa imperfeição, da nossa impontualidade e incompletude. A Infância cuja palavra é o tempo como porvir: a explosão do ser no tempo. Educar-nos no talvez para, finalmente,

reconhecemos que a poética que é do outro faz-nos outros e, ao mesmo tempo, não nos faz ninguém, faz-nos nenhum. A poética que é do outro é nossa, quando somos outro, tal como diz Handke (1972), quando a dedicação conotada ao outro é profunda, o outro, sou novamente eu.

Referências

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura musica e cinema. Ditos & escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. HANDKE, Peter. **Historia do Lápis. Materiales sobre el presente**.
Barcelona: Península,
- KATZ, Chaim Samuel. **Crianceria. O que é a criança. Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: PUC, 1996, p. 90-96.
- KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância e da Filosofia**. Rio de Janeiro: D.P&A, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia. Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.
- KOHAN, Walter. **Uma educação da filosofia através da infância**. In.: KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Dar a palavra. Notas para uma dialógica de transmissão**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LARROSA, Jorge. PRÓLOGO - **Uma experiência sensível com a língua**.
In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**.

2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARIN-DÍAZ, Dora Lilia. **Interesse infantil e governo educativo das crianças**. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia. Infância da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTANA, Mario. **Só Meu**. São Paulo: Global, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade Social e Estudos da Infância**. IN.: VASCONCELOS, Vera Maria de, SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (IN)Visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Experiência com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WAKSMAN, Vera. **Da tensão do pensar: sentido da filosofia com crianças**. In: KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARTE III

Olhares Multidisciplinares Sobre a Infância

CAPÍTULO VIII**As Contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança para os Estudos de Crianças do Candomblé**Gustavo Jaime Filizola
Denise Maria Botelho**Introdução**

A obra de Phillipe Ariès (2012) foi um marco no rumo dos estudos sobre a infância¹⁴ ao mostrar que a infância é uma construção histórica que emerge em um dado momento e em um dado grupo social. Na Idade Média, as crianças eram vistas apenas como meros seres biológicos, sem estatuto social e sem autonomia existencial. Nessa época, pelo fato de as crianças não serem representadas nas iconografias, não existiria um conceito objetivo para a infância. A criança era representada como um adulto em miniatura. A grande contribuição dele foi trazer informações de que há um mundo particular da criança que é diferente do adulto.

Dentro da sociologia tradicional, a criança foi concebida por muito tempo a partir de instituições e não delas próprias. Ela foi negada, silenciada, excluída devido à visão adultocêntrica que não era capaz de ver o mundo do ponto de vista da criança e dela por ela mesma. O adulto era o centro. Embora na Modernidade a infância já comece a ser entendida como algo diferente da idade adulta, mesmo assim, era vista de forma uniforme e global, como por exemplo, os estágios de desenvolvimento infantil estavam presentes em todas as crianças e ocorriam do mesmo jeito. Hoje os estudos mostram que não há um modelo único, ideal de infância como foi construída pela modernidade. Se a criança é vista como construção histórica-social, então, não se pode falar no singular e sim no plural, infâncias.

Mas o que é ser criança? O que é ser criança de terreiro? Como vivem as crianças de axé? O que pensam as crianças sobre o que aprendem dentro de um terreiro e sua relação com a escola ante o racismo religioso? O que é ser criança nesse lugar? O que define a infância ou as infâncias nesses lugares? Essas perguntas perpassam nos impulsionaram à pesquisa. Para sabermos o que realmente são, precisamos adentrar em seus universos religiosos, em seus cotidianos.

A Criança, a Infância: Da Modernidade à Contemporaneidade

O projeto epistemológico da modernidade, construído entre os séculos XV e XVIII, se baseia na ideia cartesiana da fragmentação do conhecimento, dicotomização das ideias e separação sujeito/objeto, homem/mundo.

¹⁴ *Enfante*, derivado do latim *infans*, aquele que é destituído de fala

A modernidade se apoia na dicotomia da realidade, ou é isto ou é aquilo, herança das ideias de Descartes. A ênfase à razão, como sendo a faculdade humana capaz de deduzir, induzir e calcular o real, determinando uso demasiado da objetividade e pouca subjetividade, sendo a via única, exclusiva, decisiva de ver a realidade, negar o local, o contextual, as particularidades, para universalizar o real.

A referência hegemônica dominante é unidimensional e se baseia na monoculturalidade epistêmica, porque ela se apoia na ideia clássica de um único nível de realidade. Como consequência, acha-se no direito de dominar e desprezar outras formas de realidade e de conhecimento. A ideia de infância é uma ideia moderna.

Segundo o modelo de criança da primeira modernidade nasce ligado a uma sociedade patriarcal, monogâmica, onde o modelo de adulto está preso a papéis sociais e sexuais bem definidos. A criança deste período [...] é a criança escolarizada, higienizada e suas principais características são suas faltas: ela é heterônoma, assexuada, sem razão e, portanto, sem capacidade de ação própria. A criança [...] tem na família e na escola as instituições que estão encarregadas de sua "formação" em direção à idade adulta. (SARMENTO & MARCHI, 2012 p. 14).

Até o final da década de 1970, os estudos sobre crianças receberam grande influência da visão determinista de Jean Piaget com sua teoria dos estágios de desenvolvimento. Nessa perspectiva, as crianças eram naturalizadas, isto é, tratadas em suas simplicidades, irracionalidade, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural. A criança, superando esses estágios, terminaria no adulto. Essa visão nega a agência na criança e o caráter socialmente construído da infância.

A sociologia da infância, em sua forma contemporânea, surgiu nos anos de 1980-1990, na Europa. Até então, as concepções de socialização vinham sendo pensadas pela ótica durkheimiana, que é a do adulto ensinando à criança como se tornar social em determinada sociedade, ou seja, um indivíduo adulto que impõe sua visão de mundo a uma criança. A criança permanecia em seus silêncios, mudas, passivas, diante do mundo dos adultos.

Marchi (2009) fala da instituição da norma da infância na Modernidade como o princípio da exclusão e da invisibilidade. Podemos ainda perceber, na contemporaneidade, que ainda essa "norma" continua em nossas escolas, quando as crianças que pertencem à segmentos religiosos não dominantes, como por exemplo ao candomblé ou a outras religiões que não sejam de base judaico-cristã, são excluídas ou invisibilizadas nesses espaços.

Assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas (CAPUTO, 2012, p. 33).

Sarmiento & Marchi (2012, p. 4-5), informam que, dentro da sociologia da infância, há uma polarização em três grandes correntes teóricas da Sociologia:

- a) A estrutural: a criança reproduz o que o adulto faz;
- b) A interpretativa: a criança não só reproduz, mas a partir da interação de pares, interpretam e transformam a herança cultural transmitida pelos adultos;

c) A crítica: a infância é uma construção histórica.

Com os avanços dos estudos da sociologia da infância, passou-se a pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, construtora de sua infância, não como ser passivo, mas ativo desse processo. Mais adiante foram acrescentados novos estudos entendendo a crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.

Com os avanços dos estudos da sociologia da infância, passou-se a pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, construtora de sua infância, não como ser passivo, mas ativo desse processo. Mais adiante foram acrescentados novos estudos entendendo a crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.

No Brasil, tivemos os trabalhos de Florestan Fernandes trazendo a criança como ser ativo da vida social, ao observá-las depois que saiam às ruas para brincar com outras crianças em bairros operários da cidade de São Paulo. Chegando a afirmar que quando elas estão brincando, não estão imitando os adultos, mas estão envolvidas nas culturas infantis.

Mais adiante, tanto na Sociologia quanto na Antropologia, surgem críticas da ideia de socialização como ação dos sujeitos plenos (adultos) sobre sujeitos incompletos (crianças).

Ao se falar sobre o modo de vida das crianças sendo influenciado pelo modo de vida dos pais, da sociedade contemporânea como um todo, os textos de Cohn (2005) e Mollo-Bouvier (2005) dialogam. Elas falam dos tempos das crianças e o tempo de outros lugares como o da escola e de outras instituições. Mollo-Bouvier (2005) faz uma relação entre os tempos da criança com os tempos das instituições. O tempo que a criança se desloca tem a ver com a sua constituição. Ela chama de círculo vicioso às políticas que definem as instituições, as quais definem o tempo e os espaços das crianças as quais, por sua vez, têm a ver com as políticas.

Mollo-Bouvier (2005, p. 394) afirma: “cada instituição procede a seus próprios recortes internos, o que perpetua a lógica de segmentação do processo de socialização”. Questionamos: como é o tempo do terreiro e o tempo da escola? Como eles se relacionam? Como esse tempo é marcado? Por quem? Será que os tempos sociais das crianças, fruto de um discurso científico que dita regras, planeja e gerencia esses tempos das crianças é o mesmo tempo que a criança tem dentro de um terreiro? A criança no terreiro, ela fala, dança, brinca, se movimenta, é ouvida, já na escola há outras regras. Havendo uma fragmentação, dicotomização, cisão. Que concepções de infâncias estão por trás dessas instituições chamadas escola e terreiro?

Para alguns autores e autoras, a sociologia da infância deve superar algumas dicotomias, como: macro/ micro, local/ global, adulto/ criança, natureza/cultura, ação/estrutura, etc.

Mollo-Bouvier (2005, p. 393), questiona sobre a segmentação social das idades: pode-se delimitar a infância? Com que idade se passa da pequena infância à infância? Até que idade ainda é considerada uma criança? Como segmentamos as infâncias não é uma forma não natural, apesar de fazermos de forma natural. Ela questiona se é dessa forma mesmo ou é uma construção? Falar em destinos da infância, no contemporâneo, enseja revisitar o conceito de infância, tal como se delineia no imaginário moderno, e serve de noção paradigmática para as avaliações que, atualmente, fazemos sobre o que acontece com as

crianças e a infância hoje (CASTRO, 2002, p.47).

No quadro abaixo¹⁵, colocamos as concepções de crianças e infâncias de alguns autores e algumas autoras (Santos, 2006, Ghiraldelli Jr., 2000, Pires, 2008, Sarmiento, 2013), a partir das leituras feitas para este trabalho.

Quadro 1 - Concepções de crianças e infâncias

Alan Prout e Allison James	A infância é uma construção social. Não é uma característica natural, universal. É um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades. As crianças são vistas como ativas frente às estruturas e processos sociais.
Aristóteles	A criança é um prolongamento individual e natural do pai (visão machista).
Descartes	A criança é dotada de imaginação, sentidos, sensações que sobrepõe à razão.
Émile Durkheim	A criança é o adulto a ser - seres-em-devir (oposição a ser-que-é).
Florestan Fernandes	A criança é um participante ativo da vida social.
Hebart	A infância é um estágio negativo que devemos superar.
Jens Qvortrup	Vê a infância, enquanto componente de todas as estruturas sociais, através do tempo e do espaço. É um fenômeno social construído socialmente. É algo universal. É uma categoria estrutural permanente explicada por meio da relação entre as outras estruturas sociais. Para ele a infância sempre existiu. Crianças são atores sociais concretos.
Nabokov	Na criança não há inocência, pureza ou bondade. Ela é má e perversa.
Piaget	Um ser humano em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral. "A criança" representa todas as crianças.
Platão	A criança é um prolongamento do pai e da mãe.
Rousseau	A criança possui coração puro e sincero. O erro, a corrupção e a mentira são características do adulto. A criança é uma tábula rasa a ser formada moral e intelectualmente. Ela é a inocência, a verdade e o bem.
Santo Agostinho	A criança está imersa no pecado "infante" o que não fala- não possui logos, desprovida de razão. Pecadora, corrupta. Mentirosa por estar afastada do Divino.
Willian Corsaro	As crianças são agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade através da negociação com adultos, em especial, através da produção criativa de culturas de crianças com seus pares. Para ele a criança deve ser estudada em si mesma. A criança é socialmente construída, ou seja, não há uma criança universal, mas uma pluralidade de formas de infâncias.

Fonte: Elaboração nossa

¹⁵ A ordem estabelecida foi apenas alfabética e não com base numa ordem cronológica, histórica.

Contribuições da Antropologia da Criança: Cultura e o Ator se Transformando em Sujeito Social.

Cohn (2005, p. 11) define cultura como aquilo que é transmitido entre gerações e aprendido pelos membros da sociedade. Diferencia o que é cultural (particular) do que é natural (universal). Ela usa o termo cultura como sistema simbólico, não como uma variável externa ao sujeito, mas como sistema de símbolos ao qual o sujeito está inserido e que faz o sujeito dar sentido às coisas, às pessoas, às relações. Coisas, pessoas e relações também dão sentido aos sujeitos. Numa via de mão dupla, espécie de ida e vinda. “A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que o conformam e lhes dão sentido” (Cohn, 2005, p. 19).

A cultura acontece no espaço do “nós”, todos juntos, pensado em coletividade. É imprescindível o conhecimento, diverso e amplo, para a criatividade. Muitos são os conhecimentos que as crianças de terreiro aprendem: valorização da família de sangue e de santo, respeito à natureza, uma outra língua, a yorubá, os cantos/toadas, fazer comidas, tocar instrumentos, etc. As religiões de matriz africana perpetuam as culturas africanas diversas, conforme as diferentes nações: Nagô, Jeje, Ketu, Xambá, etc. Os terreiros de candomblé são espaços que proporcionam a construção e o fortalecimento da própria identidade cultural das crianças que ali participam. De acordo com Sarmiento (2004, p.1), “conhecer ‘nossas’ crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades”. Nesse sentido, inserir-se junto às crianças que circulam em terreiros é fundamental para que possamos conhecer como pensam, agem, aprendem e ensinam, nesses espaços.

Para Cohn (2005, p.33-34), a cultura é um sistema simbólico, em que a criança vai incorporando-a gradativamente ao aprender coisas, não só como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças) **mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia** (grifo nosso). Ela afirma: “a antropologia não se preocupa em saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim, a partir de que sistema simbólico o faz”.

“As crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àquelas elaborações pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto” (COHN, 2005, p.33-34). (grifo nosso)

No dizer dessa autora uma relativa autonomia cultural. “Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.” (grifo nosso)¹⁶

Essa visão de Cohn quebra um pouco essa dicotomia, visão também explicitada por Marchi (2009) e Prout (2010). As crianças não só reproduzem, elas também criam outros sentidos, outros significados, produzem culturas. O mundo da criança coabita o mundo dos adultos. Não são mundos isolados. Há uma relação entre eles.

¹⁶ Ibid. p. 35.

No terreiro, como esses dois mundos coabitam? As culturas infantis das crianças de terreiros são as produções de cultura feitas pelas próprias crianças de axé de forma particular. É a criança sendo reconhecida como sujeito social ativo e atuante, produtora mais do que receptora de cultura. Afirma Sarmiento (2004, p. 11) “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

Partindo do pressuposto de que a sociedade não é algo estático, ela está em constante mudança e constantemente sendo produzida pelos indivíduos que nela vivem; é necessário rever o papel das crianças dentro do terreiro, não como receptáculos de papéis e funções, mas como atores sociais. “São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade” (Cohn, p. 20-21). Segue as considerações dessa autora sobre as crianças serem atores sociais:

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competência e formando sua personalidade social, mas por ter um papel ativo na definição 16 Ibid. p. 35. de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas (COHN, 2005, p. 21).

As crianças de axé não só aprendem com as relações sociais que têm e terão dentro do terreiro, mas também atuam na sua conformação, ou seja, a criança não é apenas designada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido para sempre, mas pode estabelecer e efetivar algumas relações que o sistema social dentro do terreiro lhe abre e possibilita. Elas não ganham ou herdam simplesmente uma posição no sistema relacional, mas atuam na criação dessas relações.

Clarice Cohn defende uma antropologia da criança e não da infância, entendendo esta como um modo particular, não universal, de pensar a criança. Friedman também dialoga com Cohn, quando diz:

A antropologia da criança quer saber a partir de que sistema simbólico a criança elabora sentidos e significados. Falar em uma cultura infantil é universalizar, negando particularidades socioculturais. Falar em culturas infantis é mais adequado. Mas temos que ter o cuidado de compreender que elas podem não ser exclusivas do universo infantil: por exemplo, as brincadeiras infantis não constituem uma área cultural exclusivamente ocupada pelas crianças. Para entender o que elas fazem nessas brincadeiras é necessário compreender sua simbologia que extrapola o mundo das crianças (FRIEDMAN, 2011 p. 224).

Será que encontramos nos terreiros uma cultura infantil produzida apenas pelas crianças ou essa é construída com a participação do adulto? Pires (2008) comunga deste pensamento:

[...] não há criança sem adulto, e não faz sentido estudar somente as crianças como um mundo à parte e fechado em si mesmo [...] as crianças são parte da sociedade e, quando digo isso, não retiro a agência infantil, pelo contrário, afirmo-a (PIRES, 2008 p. 140).

A Antropologia¹⁷ vem dando uma grande contribuição ao campo dos estudos da criança e das infâncias, podendo ser desde aquela que analisa o que significa ser criança em outras culturas e sociedades até aquela que fala das que vivem em um grande centro urbano. A Antropologia traz a ideia da criança atuante.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamento sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um 'adulto em miniatura', ou alguém que se treina para a vida adulta. É entender onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, p.27-28).

Utilizamos, em nossa pesquisa, as contribuições da antropologia da criança e da sociologia da infância, na tentativa de entender a criança de axé em seu contexto cultural e social. Por isso, não podemos falar de crianças de determinado terreiro/nação, sem entender o lugar que elas ocupam nesse grupo.

Esta autora explica o papel da criança para a Antropologia:

[...] ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializadas ou adquirindo competências e formando sua personalidade, as crianças para a antropologia, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2005, p.21)

As crianças de axé não são meros atores sociais (teoria da sociologia da infância), elas não só assumem os papéis, mas, enquanto sujeitos, agentes, constroem esses papéis, a forma de ser criança de terreiro, possuem certa autonomia cultural.

Cohn (2005) salienta que quando se revê a sociedade, é fundamental rever o papel do indivíduo dentro dela. Já que a sociedade está constantemente sendo produzida pelos indivíduos que a compõe. Os indivíduos, ao invés de receptáculos de papéis e funções, passam a ser vistos como atores sociais. Não por estarem interpretando papéis que não criaram, mas por criarem papéis na medida em que são seres vivos em sociedade.

Nas crianças de candomblé estão presentes muitas referências que formam sua identidade: dimensão cognitiva, afetiva, lúdica, espiritual. Elas estão interconectadas, retroalimentadas, atravessadas. O terreiro se constitui não só como lugar de religiosidade, mas também de aprendizado, brincadeiras e empoderamento. O terreiro é um espaço do brincar e de comunhão espiritual.

As crianças, quando estão no terreiro, se empoderam para falar de si, de sua cultura religiosa e, nesse esvaziar do outro, elas são felizes, porque não dependem do outro para serem felizes. Elas estão repletas de infâncias, quando não estão adultizadas. De acordo com Caputo (2007), as formas de pertencimento da criança nas práticas das casas-de-santo revelam uma relação muito diferente de uma relação baseada no adultocentrismo

¹⁷ A antropologia se firma como ramos do conhecimento em fins do século XIX e começo do século XX, como ciência responsável pelo estudo de outras sociedades e culturas. As primeiras referências às crianças aparecem em fins do século XIX.

que marca, em geral, nossa sociedade, hegemonizada pelas formas ocidentais e brancas de pensar/fazer¹⁸.

As nações de candomblé diferem uma das outras, assim como cada terreiro difere um dos outros. Cada criança, apesar de estar no mesmo espaço, é diferente.

O que significa educar e aprender para crianças de terreiro? Como as crianças concebem as práticas educativas/vivências produzidas no terreiro? Quais as modalidades, os lugares e as relações envolvidas nesse processo? Como as crianças se inserem e são inseridas nesse processo?

A Criança e a Lógica do Terceiro Incluído

Na contemporaneidade, faz-se necessário ver o conhecimento de forma relativa e em rede. Hoje, o problema das ciências humanas e Sociais é superar as dicotomias construídas na Modernidade.

Segundo Basarab (2000, p. 23-24), a lógica clássica está baseada em três axiomas:

a) Axioma da Identidade: "A é A"- criança é criança, adulto é adulto.

b) Axioma da Não-Contradição: "A não é não - A" - se é criança, não é adulto. Se é adulto, não é criança. Não há contradição.

c) Axioma do Terceiro Excluído: "não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não - A". Não existe uma terceira possibilidade que seja A e nem seja não A.

O surgimento de outra lógica, que iria de encontro à lógica clássica, não vem das ciências naturais, vem da física quântica, que começa a observar fenômenos naturais e notar que existem partículas que são e não são ao mesmo tempo. A contradição entre a identidade e a não-identidade é observada nas partículas, dentro da Física Quântica.

O filósofo romeno Stéphan Lupasco, responsável por desenvolver uma lógica não aristotélica, aceita essa contradição como um dado inevitável da experiência, no que diz respeito à suposta identidade das partículas, uma tendência à heterogeneidade em um mundo que parece superficialmente dedicado a lidar com a homogeneidade.

De modo similar, uma lógica não clássica pode ser baseada nos dois primeiros axiomas da lógica clássica, mas tendo como terceiro axioma, a Lógica do Terceiro Termo Incluído.

Axioma da Identidade: A é A; Axioma da Não-Contradição: A não é não-A; Axioma do Terceiro Incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A.

Em ambas as lógicas, no primeiro axioma, a Identidade diz que uma coisa "é" o que ela "é"; no segundo axioma, a Não-Contradição diz que o que "é" não pode ser aquilo que "não-é". No terceiro axioma, contudo, a lógica clássica, partindo do princípio de terceiro excluído, não admite a interação entre estados opostos, enquanto que a lógica do Terceiro Incluído, admite, podendo existir um terceiro estado T que é ao mesmo tempo A e não - A.

¹⁸ A autora explica que em vários grupos de pesquisa ligados ao Laboratório Educação e Imagem usou desse modo esse termo para indicar os limites do que aprendemos, de modo dicotomizado, na ciência.

A lógica do terceiro incluído não abole a lógica do terceiro excluído, ela apenas limita sua área de validade. A lógica do terceiro excluído é certamente validada por situações relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos numa estrada: ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político. Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros. Seria revelador fazer uma análise da xenofobia, do racismo, do anti-semitismo ou do nacionalismo à luz da lógica do terceiro excluído (NICOLESCU, 2000, p. 24-25).

Essa dinâmica, encontrada nos terreiros, fissura qualquer traço hegemônico de dominação baseado na fragmentação e separação. Quando adentramos nos espaços do terreiro e conhecemos a sua dinâmica, chegamos à mesma conclusão de Christiane Rocha Falcão em seu trabalho de pesquisa sobre crianças de terreiro.

Depois do trabalho de campo, da sistematização dos dados e de várias análises, compreendi que, na verdade, a autoridade ritual da criança no terreiro é um caminho para entender o lugar da criança na organização social da religião, o que nos leva à relativização da noção de criança tal qual entendemos com vistas no pensamento ocidental moderno (FALCÃO, 2010, p.20).

Diante do racismo cultural religioso para com as religiões de matriz africana e afrodescendentes, a lógica do terceiro incluído é uma forma de estabelecermos uma convivência mais respeitosa com as diferentes religiões. É um caminho da não discriminação. Como informa Nicolescu: “aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório (NICOLESCU, 2000, p.23).

A escola é um local, entre outras coisas, das trocas culturais. Pela falta de preparo das pessoas que a fazem, torna-se palco de conflitos culturais, entre a cultura da escola e as diversas culturas dos estudantes de origem social e étnica diferenciadas. A identidade religiosa das crianças de axé é também identidade cultural. Escola e Terreiros são espaços que não deveriam se opor, porque se alimentam um do outro. Assim como os terreiros, as escolas deveriam promover a felicidade e o bem-estar humano.

Prout e as estratégias para a inclusão do Terceiro Excluído

Prout (2010) alerta que os trabalhos baseados nessas dicotomias embora produzam novos conhecimentos, é válido considerar, como categorias elas se tornaram mutuamente excludentes. Conforme Prout (2010, p.738), “[...] cada uma se define fora do domínio das outras, seja suprimindo tudo o que lhes sirva de mediação, seja distribuindo-o entre si para que se torne propriedade de uma ou de outra”.

Ele faz uma crítica aos que estão nas localizações opostas, aqueles que só estão baseados na lógica “A não é não-A” e “A é A”. Ambos não chegaram ao terceiro termo “T”. Prout (2010) esclarece que essa visão exclui tudo que se situe abaixo delas e entre elas, elimina sua dependência mútua e esconde aspectos importantes sobre o modo como se constroem as infâncias na contemporaneidade.

Diante disso, na última parte de seu artigo, Prout trata de algumas estratégias para superar a situação acima descrita e encontrar meios de incluir o terceiro excluído. Ele começa dizendo que há, atualmente, duas linhas de abordagens dentro dos estudos da infância, nenhuma delas adequada. A primeira linha, Prout, chama “coexistência pacífica”, quando se adota uma postura de não fazer crítica a ninguém, cada um fazendo ciência, seguindo seu caminho em diferentes polos de uma dicotomia, por exemplo, estudar a infância no macro ou ver a criança de uma forma mais ativa, com o construtor social, numa visão micro. Porém, sem se preocupar muito em explorar o território que as conecta.

A outra linha, na visão de Prout, seria o “jogo heurístico”, situado em diferentes abordagens da Sociologia e em conjuntos de dualismo que caracterizam as crenças e os valores; ação e estrutura; identidade e diferença; continuidade e mudança; localismo e globalismo. Ao afirmar que essas duas abordagens são inadequadas por se situarem em dicotomias, sem fazer interconexões e intersecções entre elas, Prout propõe uma outra alternativa colocando cinco conceitos, estratégias para desenvolver e explorar novas ideias para incluir o terceiro.

Interdisciplinaridade

Cohn (2005), Sarmiento (2013) dialogam com Prout (2010) quando esse último se refere ao campo de estudos da infância como sendo necessariamente interdisciplinar. Há todo um campo de construção para os estudos da infância oriundos da sociologia, história, geografia humana, antropologia, psicologia, educação, etc., porém, o diálogo entre essas disciplinas é muito fraco. Mesmo no geral cada uma trabalhando com a infância, mas cada disciplina trabalha em seu campo de estudo, sem dialogar uma com as outras. Quando se fala, por exemplo, que a criança é um ator social, sobre culturas infantis, o que isso quer dizer para a psicologia, para sociologia, antropologia? Será que se está falando a mesma coisa quando se usa a mesma expressão?

Hibridismo

Prout (2010, p. 740) afirma que a infância é um fenômeno complexo e isso é resultante de seu caráter híbrido, disso advém a razão de estudá-la de forma interdisciplinar. No estudo social da infância temos que concebê-la no plano do real como natureza, o plano do narrado como discurso e o plano do coletivo como sociedade, como se fossem três dimensões do fenômeno que precisamos conceber ao mesmo tempo: níveis de realidade reais, narradas e coletivas. Ele afirma que “os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. Não existem mais entidades puras, apenas híbridas” (Prout, 2010, p. 740).

É importante estudar a criança de candomblé no terreiro, enquanto espaço micro, mas também a família, numa visão macro. Se a família também é do candomblé ou não? Sabemos que o tempo na pesquisa de mestrado é muito curto para se fazer uma análise mais ampla. Mas, devido a isso, vamos apenas analisar a criança do ponto de vista dela mesma, dela com o terreiro e dela com a escola.

Redes e mediações

Baseando-nos nessas ideias expostas por Prout, podemos afirmar que as crianças de axé estão inseridas numa espécie de redes e mediações. É a teoria do ator-rede trazida por ele. Conhecê-las é valorizar essas redes como a escola, a família e o terreiro das quais elas pertencem. São ramificações que iriam explicar as crianças de terreiro. “[...] a infância poderia ser vista como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito. [...] frágeis, mas podem também estabilizar-se, difundir-se, e, com isso, ser encontrada em larga escala” (PROUT, 2010, p. 741). Os atores-rede não são pontos isolados.

Assim, segundo esse autor, essa visão de rede seria uma maneira de “ordenar” o que estaria situado entre as oposições polarizadas oferecidas pela teoria social moderna, cartesiana e dicotômica. Essa visão de rede, por exemplo, supera a dicotomia ação-estrutura, quando temos a ideia de estrutura como sendo o que determina a ação e a ideia de ação diz que o sujeito é livre. Os atores podem ser humanos (crianças e adultos) e não humanos (artefatos e tecnologias). Cultura e natureza são produzidas por conexões e desconexões.

A criança de terreiro não é só o terreiro, mas também a família, a escola, etc. Por exemplo, quando o professor ou os colegas da escola discriminam a criança de terreiro, por trás dessas ações, há toda uma configuração, há toda uma rede, eles representam uma rede de pensamento de outros atores, em nível de cidade, estado, nacional. É o micro e o macro interagindo. Considerar a criança, enquanto rede, é considerar a(s) rede(s) da qual elas fazem parte. Prout coloca uma questão chave que é saber que rede produz uma forma particular de infância ou de criança. Foram estudadas duas redes de significados: a rede do terreiro, onde há todo um sistema simbólico, e a rede chamada escola. São dois sistemas que possuem suas culturas próprias.

Mobilidade

Um outro conceito trazido por Prout diz que a criança não está apenas em uma rede, a criança passa por fronteiras o tempo inteiro. Como por exemplo, a criança de terreiro passa do terreiro para a escola e da escola para o terreiro. E em cada rede ela se comporta de uma forma. Pois cada rede possui um sistema simbólico próprio. Como a criança de terreiro percebe este choque que acontece entre essas duas redes? Como a criança de terreiro vê o racismo religioso presente na escola? Saber como a criança se coloca, se vê dentro dessas mobilidades, averiguar a dupla socialização entre terreiro-escola.

[...] essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de suas religiões. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas (CAPUTO, 2012 p. 33).

Não queremos pesquisar apenas a criança dentro do terreiro, mas o que ela pensa dessa mobilidade. Enquanto está no terreiro e vai à escola e vice-versa.

Segundo Prout (2010, p. 744), “os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como

‘infância’. É preciso retraçar esses movimentos para compreendê-los melhor”. Então, o ator- rede não assume o papel social (visão estruturalista), mas entra em relação com a(s) rede(s) e constrói seu papel (visão pós-estruturalista).

Análise relacional: geração e trajetória de vida.

Para introduzir essa última discussão, Prout divide a análise geracional em duas partes: o estudo da relação de geração e trajetória de vida. De início ele cita o texto de Leena Alanen.

Essa abordagem procura estabelecer a ideia de um ‘sistema geracional’ ou ‘ordem’ ao lado das noções de ordem de classe ou gênero a que os sociólogos costumam se referir quando falam em estrutura social. Nessa definição, a geração é vista como um sistema de relações no qual se produzem as posições de ‘criança’ e de ‘adulto’ (PROUT, 2010, p. 744).

Para entender o que é geração, Prout recorre a uma analogia de gênero. Quando falamos na categoria estrutural “mulheres”, várias mulheres passam por essa categoria, a menina/ criança vai crescer e vai fazer parte dessa categoria geracional. Mas existe uma categoria que vai além das pessoas. Por exemplo, a infância. As pessoas vão passar pelas infâncias, porém a categoria é permanente. A geração pode ser vista como um sistema de relações entre posições sociais, na qual se produzem as posições de criança e de adulto.

Cada estratégia que Prout vai colocando, ele mostra o caráter híbrido que tem cada uma, porque cada estratégia focaliza o terceiro excluído que ele quer incluir. Quando ele estuda os sistemas simbólicos ele está incluindo algo além do “A e do não A”. A preocupação com o terceiro excluído deixa de ver a infância como categoria essencializada para vê-la como uma categoria que se constrói dentro de um conjunto de relações. A criança é definida em relação ao adulto. O estabelecimento das relações entre gerações que define a categoria.

Logo após, ele vai analisar os problemas que percebe dentro dessa abordagem. Primeiro restringe o alcance de relações que se supõe que a criança mantenha. Porque de certa forma está também dicotomizada em criança e adulto.

Para Castro (2002, p. 51), O colonialismo surge na base- da dicotomia -adulto racional x criança imatura. Quando colocamos a criança centrada na universalidade, autocentrada no homem branco europeu.

Dentro do candomblé, os mais velhos são respeitados pelos mais novos. Mas isso não se dá, exclusivamente, pela idade cronológica. Pode haver uma inversão. A criança, mais antiga na feitura do santo, é respeitada pelo adulto que chega ao terreiro.

O candomblé é um lugar de respeito aos mais antigos, muito mais em relação a feitura do santo do que a idade cronológica. Por exemplo, “as crianças-ogãs, no Candomblé, cujo lugar na hierarquia sagrada contraria a noção ocidental de criança, que exercem autoridade e poder sobre pessoas mais velhas” (CAMPOS & FALCÃO, 2010 p.377).

As crianças que circulam nos espaços do terreiro, algumas delas, são crianças protagonistas, são donas de infâncias que constroem. Protagonistas, porque elas são críticas, tem ideias, quebram regras pré-estabelecidas. São sujeitos de sua história, aprendem e ensinam,

produzem cultura. Elas são dotadas de potencialidades e de recursos afetivos, relacionais, sensoriais que se explicitam numa troca com o contexto social e cultural.

Em relação à trajetória de vida, Prout divide em tempo histórico, tempo individual e tempo institucional. Nas três abordagens, a trajetória de vida é entendida como uma sequência de estágios ou configurações de status e transições na vida que são cultural e institucionalmente demarcadas, do nascimento até a morte. Acreditamos que ele ache mais adequado essa forma de ver as gerações, por ser uma abordagem mais flexível. Quando estudamos gerações, não podemos deixar de ver as relações entre os pares e como os pares compreendem essa relação. Na nossa pesquisa, objetivamos conhecer as relações que as crianças fazem do processo ensino-aprendizagem entre adulto-criança, criança-criança no terreiro.

Em seu texto, Prout conclui dizendo que, em suma, é a parte da 'passagem da modernidade' que, em sua opinião, a sociologia da infância precisa fazer agora. Pois, segundo ele, as dicotomias construídas na modernidade são inadequadas para o alcance conceitual da complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo.

A diferença entre a lógica do terceiro incluído, trazida por Prout (2010), e a lógica clássica, está na interação entre os opostos. Os pares, aparentemente contraditórios, de um determinado nível de realidade, estão de fato unidos. Incluir o que estava incluso, mas não estava reconhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a refletir sobre as visões e os estudos da criança e da infância. Pudemos observar que, em cada época da história, tivemos uma concepção de infância, como também que ser criança não significa ter infância. Percebemos que a noção de infância é uma noção moderna e que a pós-modernidade não precisa dessa noção. Não cabe mais aos adultos definir quem são e devem ser, as crianças.

Estudar crianças de candomblé é fazer uma fissura na concepção universal de infância. A criança que foi e é vista nos referenciais colonialistas, centrada no homem branco, europeu e cristão, pode ser vista, de modo diferente, na criança de terreiro, como uma possibilidade de descolonização, sujeito de rupturas, descolonizada ou em processo de descolonização.

Ao nosso ver, não é possível uma sociologia da infância brasileira que não leve em conta as questões étnico-raciais. Poucos são os trabalhos que estudam a criança e as questões da religiosidade.

Será que a visão estruturante/permanente de infância de Qvotrup¹⁹ dá conta das outras infâncias das crianças indígenas, de candomblé, que frequentam centros espíritas ou que não frequentam instituição religiosa nenhuma?

O tempo e o espaço da criança, na contemporaneidade, aparecem restritos diante da institucionalização da infância. A escola, em diversas ocasiões, propicia o aparecimento

¹⁹ Para Qvotrup a infância faz parte de todas as sociedades ocidentais e é habitada por crianças que muda de geração a geração, mas a infância continua a mesma.

do racismo religioso em seus espaços. Lembrando que as crianças de terreiros querem simplesmente ser crianças, mas têm que mentir para serem aceitas.

Crianças candomblecistas podem ser pensadas como categoria minoritária dentro do universo religioso, predominantemente cristão, não num sentido de quantidade, mas na possibilidade de quebrar ordens hegemônicas?

As reflexões trazidas pelos professores e feitas em sala de aula mostram que não basta trocar uma visão da criança de caráter mais essencialista por uma visão de criança social e histórica. É algo mais além.

Quando refletimos sobre a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças, os autores a seguir esclarecem: pensar outros e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA 2012, p. 62).

Segue outra ideia que corroboramos:

Penso também, de acordo com Alan Prout, que a sociologia da infância só poderá desenvolver-se se for capaz de articular o seu programa com a renovação da própria sociologia em geral, com recusa das concepções dogmáticas e fechadas e com abertura à complexidade e à análise não dicotômica das relações entre a infância como categoria geral e as crianças como atores sociais, as dimensões estruturais e as dimensões culturais. (SARMENTO (DELGADO & MULLER, 2006, p. 20)

Como podemos entender a infância de forma variada e que esteja além dos padrões eurocêtricos? Como a infância é entendida dentro do terreiro? A partir de uma visão yorubana?

A criança que pertence a religiões de matriz africana ao chegar à escola tem que se enquadrar a um sistema de ensino baseado em valores cristãos-europeus-branco-machista-cartesiano-ocidental. Os aspectos religiosos e culturais dessas crianças são negados, silenciados ou menosprezados na escola.

Concluimos nosso texto falando de morte para falar de vida.

A afirmação da morte da infância deve ser discutida, tendo-se em vista quatro dimensões fundamentais: 1) a infância como uma construção; 2) a infância como construto relacional; 3) a produção social da diferença; 4) o sentido ético-político das construções humanas. (CASTRO, 2002, p.48).

Em nossa concepção, a morte da infância se dá quando impedimentos a construção social da criança, enquanto sujeitos. Quando negamos a condição de ser da criança nas crianças. A morte da criança se dá quando a criança, por pertencer a religiões que fogem do padrão hegemônico, europeu, do homem branco, cristão, recebe xingamentos e é vítima de racismo religioso.

REFERÊNCIAS

ARIËS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

BERNARTT, Roseane M. A Infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba:PUC, outubro, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. A Infância e seus destinos no ContemporâneoIn: **Psicologia em Revista**, v.8, n. 11, p. 47-58, 2002.

CAPUTO, Stella Guedes. Cultura e Conhecimento em Terreiros De Candomblé – lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. Rio de Janeiro, In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2,Jul/Dez 2007.

_____. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas,2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005. CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. São Paulo: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. In: **Vera Cruz**, v.1, n.2, p.214-235, 2011.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. In: **Educação**, v.26, n.2, p.23- 33, 2001.

MARCHI, R. C..As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. In: **Educação e Realidade**, v. 34, p. 227-246, 2009.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. In: **Educação e Sociedade**, v.29, n.91, p. 391-403, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento - Transdisciplinaridade. In: SOMERMAN, A.; MELLO, M.F. de e BARROS, V.M. de (Orgs.) **Educação e Transdisciplinaridade I**. Brasília: UNESCO, 2000.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. In: **Cadernos de campo**, São Paulo, n.17, p. 1-348, 2008.

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

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto Categoria Estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p.631-643, 2010.

SANTOS, Ana Katia Alves dos Santos. **Infância Afrodescendente**: epistemologia crítica no ensino fundamental. (Tese de Doutorado) Salvador: EDUFBA, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In: **Sociologia da infância e a formação de professores**, n.1, p.13-46, 2013.

SARMENTO, M.J.; MARCHI, R.C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. In: **Configurações**, n. 4, p. 91-113, 2008.

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

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

CAPÍTULO IX

A Escola pela Perspectiva de Crianças Surdas

Vanessa dos Santos Marques
Emmanuelle Christine Chaves da Silva

INTRODUÇÃO

O que têm as crianças surdas para nos dizer sobre a escola? Como suas opiniões poderiam nos ajudar a refletir sobre seus processos de escolarização? Por que e como devemos escutá-las? Motivada por essas questões, almejava desenvolver uma pesquisa que não apenas fosse para ou sobre crianças surdas, mas com elas. Desse modo, nossa lupa de investigação não tem como foco estudar os processos de escolarização de crianças surdas pelos registros das leis, dos docentes e dos seus familiares. Com efeito, a proposta deste trabalho consiste em concentrar nosso olhar sobre a educação escolar pelas lentes das próprias crianças surdas.

Consideramos que escutar as crianças é significativo para que elas não sejam excluídas da constituição dos seus direitos e bens sociais, assim como, teremos a oportunidade de teorizar sobre propostas de inclusão na escola, a partir do que as crianças pensam sobre a instituição. Ou seja, acreditamos que suas opiniões têm muito a contribuir para a construção de modelos de inclusão que estejam em sintonia com as particularidades da infância e da surdez.

Percebemos também, a partir do estado da arte, denominado “A invisibilidade das opiniões das crianças surdas em pesquisas realizadas para elas” que em geral há certa ausência da opinião das próprias crianças surdas em estudos realizados com elas. Desse modo, acreditamos que nossa contribuição consiste em realizar uma pesquisa que não é apenas sobre crianças surdas na escola, mas é, de certo modo, tecida com a participação delas.

Com esse intuito, analisamos 40 pesquisas realizadas no Brasil no período de 2003 a 2016 disponíveis no portal eletrônico Scielo a partir das palavras-chave “Crianças surdas” e “Escola inclusiva”. Comprovamos, nesse estudo, que há uma invisibilidade da criança surda em pesquisa nas escolas. De acordo com os dados coletados, identificamos que 22,5% partem da perspectiva da família e dos(as) professores(as), concomitantemente, sobre as crianças surdas, 17,5% do discurso dos(as) professores(as), 10% das pesquisas estudam as políticas públicas, 7,5% partem do planejamento escolar e apenas 2,5% parte da perspectiva das próprias crianças, por meio de depoimentos das crianças ouvintes e surdas, nas quais são entrevistadas várias crianças ouvintes e apenas duas surdas. Predominando, assim, a escuta com as crianças ouvintes sobre inclusão.

Diante desse cenário, intensifica-se ainda mais a preocupação em realizar uma pesquisa com a participação das crianças. Acreditamos que essa invisibilidade, constatada no estado da arte, tem um pouco de relação com a dificuldade de compreender a criança surda como um sujeito completo, por uma via dupla. A consequência é incompreensão mais aguda

da infância, bem como um melhor entendimento das particularidades da surdez. Não é fácil, portanto, conseguir articular essas duas vias.

Tendo em vista alcançar esse olhar, mergulhamos em diferentes estudos sobre a infância. Iniciamos a discussão com o psicólogo de desenvolvimento da infância Henri Wallon (1968) e ampliamos a discussão para sociologia da infância, com referência central de Corsaro (2011), Annette Abramovich (2012), Sarmiento (2012), etc., e a sensibilidade da obra *“Quando eu voltar a ser criança”* de Korczak (1981). No diz respeito à pessoa surda, buscamos revisar a literatura dos estudos da aquisição da língua sinalizada, representações culturais dos surdos, propostas bilíngues e etc. Nossas principais referências foram: Quadros (1997), Solé (2005), Nídia Sá (2011), Strobel (2009), Goldfeld (1997) e Skiliar (2010).

Diante dessas especificidades da infância e da surdez, buscamos desenvolver estratégias de diálogos que estivessem em sintonia com o processo de subjetivação das crianças surdas. Nosso objetivo de escuta foi compreender o que as crianças surdas sentem e pensam sobre sua escola. Particularmente, foi nosso interesse compreender seus pontos de vista sobre seus processos de inclusão na instituição. Para isso, levamos em consideração outros referenciais teóricos; especialmente os métodos realizados com crianças por Mayalla (2000), Graue e Walsh (1956) e Maciel (2012).

Nessa perspectiva, desenvolvemos três oficinas: desenho, colagem e fotografia (para este trabalho discutiremos apenas os resultados da oficina de desenho) buscamos, por meio das oficinas, escutar as crianças no sentido de compreender como elas se subjetivam nessa via dupla. Vias que longe de serem antagônicas que se constituem num solo comum de subjetivação. Isto é, a surdez, no caso das crianças surdas, compõe também o modo como elas se reconhecem como crianças e vivenciam a experiência da infância. Além disso, desenvolvemos um trabalho, literalmente, com muitas mãos. O presente estudo contou com o apoio da estudante surda de Letras-Libras. Sua participação contribuiu, significativamente, para ampliar a comunicação com as crianças surdas. Diante da consciência que a pesquisadora responsável pela pesquisa é uma pessoa ouvinte, consideremos que uma adulta surda com experiências na área de educação e parceira de alguns projetos, poderia estar mais próxima das vivências das crianças surdas. Sentimos que as crianças se identificaram bastante com a adulta surda, pois ambas apreendem o mundo pelas suas experiências, majoritariamente, visuais.

No que diz respeito às particularidades do campo, a sala de aula era composta por oito estudantes surdos, apenas três eram crianças. Os outros(as) quatro alunos(as) eram adolescentes surdos(as) considerados com algum desenvolvimento cognitivo particular que correspondiam à idade mental das crianças participantes. Embora todos tenham participado das oficinas, analisamos e interpretamos apenas as falas das três crianças, todos meninos, entre seis e sete anos de idade.

Tendo em vista tais considerações, o presente trabalho foi organizado em cinco partes, sendo elas: a fundamentação teórica, a metodologia, resultados e discussão, as considerações finais e as referências bibliográficas. Essas discussões, têm como objetivo tecer fios condutores que nos levem a refletir sobre a perspectiva das crianças surdas

acerca do seu próprio processo de inclusão escolar pelas lentes da infância e da surdez. Mais especificamente, compreender o que as crianças pensam sobre a escola em que elas estudam e analisar o que as crianças mudariam ou ampliariam na sua escola.

Tendo em vista alcançar a esses objetivos, desenvolveremos um estudo qualitativo por meio das referidas oficinas, observações sem intervenções a partir de três estudos de caso. Esperamos que nossos fundamentos teóricos, metodologias e os resultados e discussões deste estudo contribuam para lançar luz sobre a escuta do sujeito surdo a partir de sua diversidade e particularidades.

Infância e Surdez: Crianças Surdas, Antes de Tudo, Crianças

Os estudos da infância e da surdez requisitam muitos cuidados. Percebemos, por um lado, ser relevante estudarmos sobre a aquisição da língua, comunidades e identidades surdas, entre outras particularidades dos(as) surdos(as), para compreendermos melhor os processos de educação de um sujeito que se subjetiviza pela experiência da surdez. Por outro lado, deparamo-nos com desafios que, embora marcados pelas vivências da surdez, ultrapassam suas singularidades. Pelo fato de nos depararmos com um ser humano que apresenta processos que o constitui como sujeito social marcados não apenas pela condição da surdez, mas também, pela sua fase etária, gênero, *status* social, graus de escolaridade, raça, sexualidade, etnia, entre outras características.

Desse modo, consideramos que uma compreensão mais ampla do sujeito surdo exige enxergá-lo para além das particularidades linguísticas ou processos de identidades surdas, pois, embora essas questões sejam fundamentais, não são suficientes, para tocar as idiosincrasias que contemplam diferentes processos de desenvolvimento e socialização da pessoa surda.

Em convergência com essa perspectiva, os estudos de Lima e Tavares (2013) consideram a surdez como uma característica humana significativa, mas que não contempla toda singularidade e totalidade como pessoa, por sua vez, é apenas uma parte dela. Desse modo, nosso estudo buscou investigar o sujeito em sua plenitude e diversidade, buscando diferentes nuances que a pessoa surda se subjetiva. Ciente de que a frente à surdez há, antes de tudo, um sujeito com outras características humanas próprias.

Para o estudo aqui proposto, focalizamos, além da dimensão da surdez, aqueles sujeitos que vivenciam fase da infância. Investigaremos os processos de desenvolvimento e socialização das crianças surdas. E quando o assunto são as crianças, sejam surdas ou ouvintes, acreditamos que elas podem representar seus diferentes níveis de realidade em sintonia com as suas experiências da infância. Essas experiências são marcadas, predominantemente, por um tempo de desenvolvimento próprio que influencia os sentidos e significados a partir dos quais elas interpretam o mundo. Assim, compreendemos que as experiências da infância cumprem um papel significativo para tentarmos entender melhor as manifestações e maneiras a partir das quais as crianças lidam com os contextos que estão inseridas.

Tendo em vista aprofundar os estudos da infância, partimos, em primeiro lugar, dos estudos do teórico Henri Wallon (1968). A escolha por esse referencial deve-se ao fato de que ele investigou a criança como um sujeito completo em seu desenvolvimento e relações sociais. Completo no sentido de que elas vivem e interpretam seu ambiente, partir de diversas dimensões, por ele denominadas de campos funcionais, que contemplam aspectos cognitivos, motores e afetivos. Além disso, os referidos estudos nos mostram que os modos de ser e estar no mundo das crianças não devem ser censurados pelas lógicas dos adultos, pois, seus processos de infância apresentam outras congruências.

É nessa perspectiva, que as seguintes palavras de Wallon parecem significativas (1968, p.12), “(...) é comparando-a consigo que o adulto pretende penetrar na alma da criança. E esta pretensão é vã: deste modo, não descobrirá na criança mais que uma projeção de si mesmo”. Nesses termos, os estudos das crianças exigem despir-se das roupagens usadas pela lógica “adultocêntrica” e reconhecer as crianças como sujeitos plenos que se manifestam de modo particular a partir do seu tamanho, do choro, movimentos, emoções e linguagem, articulados com as circunstâncias dos seus meios sociais. Desse modo, podemos continuar com Wallon quando ele destaca, por exemplo, a importância do desenvolvimento motor da criança. “O tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele é também atitudes e postura” (Wallon, 1968, p.14). As expressões da motricidade da criança podem contribuir para entendermos melhor seu modo de se expressar afetivamente e cognitivamente consigo mesmas e com as pessoas ao seu redor.

Apesar de termos sublinhado o tônus dos estudos de Wallon (1968), percebemos também que o autor compreende os campos da motricidade, afetos e cognição de modo indissociável na criança. Isto é, os movimentos da criança, conforme o texto citado, não são vistos apenas para seu deslocamento, mas, também, como a criança expressa seus diferentes níveis de realidade social. Assim, a articulação entre esses três campos funcionais (motor, cognitivo e afetivo), muito pode nos revelar sobre nuances do meio que a criança está inserida e o modo pelo qual ela percebe esse meio.

Ademais, em relação ao meio social, Wallon (1968, p.226) destaca que “é indubitável que as incitações do meio são indispensáveis para que elas se manifestem”. Nesse caso, as crianças não são apenas seres passivos das relações construídas em seus meios, mas suas manifestações fazem parte de um processo ativo e interativo pelo qual ela se desenvolve com identidades próprias que influenciam e são influenciadas pelos seus ambientes sociais.

Consideramos que estudos de Wallon (1968) são indispensáveis para estudarmos fases do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança. Todavia, nos afastamos um pouco do seu legado teórico no sentido de que ele parte de uma concepção progressista das fases da infância. Isto é, ele investiga as fases da criança como rito de passagem compreendidas como preparação para uma nova fase. Conforme defende o autor:

É claramente evidente que a criança se vai transformando em adulto. Nenhuma teoria o pode evitar ou contradizer. E fazer intervir não sei que espécie de metamorfose para explicar esta passagem é uma solução puramente verbal. Seria necessário analisar em primeiro lugar as condições e o mecanismo desta metamorfose, desta conversão total (WALLON, 1968, p.11).

Assim, embora concordamos com a metáfora da criança metamorfose em Wallon, não temos a pretensão de analisar esse estado como conversão e nem a preocupação com o pódio da chegada do desenvolvimento da criança. Nossa finalidade é buscar entender as crianças e suas particularidades no momento presente, em que cada etapa é vista como processo em si mesma, e não apenas um complemento de preparação para uma nova fase. Desse modo, sentimos necessidade de ampliar nosso referencial teórico para contemplar essa nossa inquietação.

Nesse sentido, procuramos revisitar a obra de Korczak (1981), teórico filiado aos estudos da sociologia da infância. Seus estudos apresentam uma perspectiva sensível aos sentimentos da criança no seu momento presente, sem traçar metas de desenvolvimento para eventos que ainda não foram realizados durante seus processos da infância. Em sua obra psicológica-ficcional, Quando eu voltar a ser criança, o autor nos sensibiliza a escutar algumas inquietações, dúvidas, medos, aflições, alegrias e anseios das crianças por meio de um narrador-personagem que faz um caminho contrário: ele volta à infância no corpo de criança, mas continua com as lembranças de quando era adulto. Gostaríamos de citar uma passagem do seu romance que nos parece central para a temática:

As crianças são os homens – ser humano – do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia; mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos, estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? (...) Além disso, o que me magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm (KORCZAK, 1981, p. 20).

O texto citado nos ajuda a refletir que os estudos sobre as crianças não devem apenas investigar suas fases numa visão prospectiva do que ainda não foi realizado, mas estudar suas existências a partir daquilo que elas já fizeram ou fazem articuladas ao seu contexto presente. As fases da infância podem ter a marca da incompletude e da metamorfose humana, mas isso não torna a criança um ser incompleto, pois seus sentimentos e atividades daquelas fases são vividos de modo intenso e significativo por aqueles que as vivem, sentem e sofrem. Assim, a legitimidade pode repousar em cada etapa desse longo processo e não se constitui no seu ponto de chegada.

Dessa forma, nosso estudo visou dialogar com crianças preocupando-se com assuntos que são motivadores para elas (ver nossa metodologia). Buscamos entender processos de uma nova fase que ainda não chegou. As experiências da infância são construídas por uma vida verdadeira e não são experimentos de laboratórios que contribuirão para o futuro. Elas devem ser entendidas tendo como foco significativo o seu momento presente.

Assim, tecemos nosso estudo pelas perspectivas da sociologia da infância. Nesse sentido, mobilizamos neste tópico alguns referenciais teóricos, como Corsaro (2011) e Sarmiento (2004). Ainda que se trate de estudos que não são completamente convergentes, eles guardam profunda convergência no que diz respeito à compreensão de que, embora a infância seja transitória para a criança, ela é estrutural para a sociedade. Ou seja, as crianças, para

eles, formam grupos sociais na historiografia das sociedades. Corsaro (2011), por exemplo, sustenta uma compreensão da infância como categoria estrutural.

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadoras de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p.15-16).

Essa passagem de Corsaro indica, de modo preciso, o caminho que buscamos seguir na nossa pesquisa. Nosso olhar não se voltou para uma observação da criança com vista ao modo pelo qual ela se desenvolverá para se tornar um adulto o que enalteceria uma preocupação excessiva, como se houvesse um pódio de chegada e nos manteríamos nos registros do “adultocentrismo”. Realizamos a pesquisa com as crianças surdas a partir dos sentidos atribuídos por elas às suas vivências no momento presente. Mais especificamente, como elas pensam e se sentem na escola a partir das suas experiências atuais numa perspectiva de que a escola não seja vista como uma instituição que apenas contribuirá para sua formação para o futuro ou que elas valorizarão suas propostas quando estiverem mais velhas, no mundo dos adultos. Mas, refletimos a escola com as crianças, onde elas buscassem um sentido para o qual, tal espaço, fizesse sentido na vida que ela tem, levando em consideração seu jeito lúdico, cheio de brincadeiras, marcada de faz de contas, perguntas inacabadas e preocupações próprias.

Consideraremos também, a infância pela construção teórica de “geração”, tendo como referência central os estudos de Sarmiento (2005). Para o autor, numa perspectiva geracional, “a infância é independente das crianças, estas são os autores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional” (SARMENTO, 2005, p.365). Desse modo, a infância encontra-se inserida num contexto social específico do contexto histórico, social, político, etc. Nesse caso, não existe um modelo de infância único, ele deve ser investigado a partir das trocas simbólicas e culturais da geração.

A introdução do vídeo game, por exemplo, tem a potencialidade de alterar o modo da criança brincar e desenvolver as atividades. Essa geração da “era das tecnologias digitais” podem apresentar características próprias que se diferem de outras sociedades sem o uso de determinadas tecnologias.

Suscintamente, significa dizer que investigar as crianças sob uma concepção de infância geracional, é ter o desafio de analisar as construções circunstanciais e sociais que elas se socializam. Nas palavras de Sarmiento (2005, p. 367):

A “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p.367).

Com base no texto citado, analisaremos as crianças a partir dos seus processos cognitivos, linguísticos, motor, afetivos próprios da geração-grupo de idade, assim como, seres atuantes de práticas e papéis sociais construídos num período sócio-histórico que elas se subjetivizam. Diante dessa concepção, acreditamos que se faz necessário buscar essas pesquisas da sociologia da infância para estudar sobre as crianças surdas para que possamos vê-las como sujeitos completos e, antes de tudo, crianças.

Nessa perspectiva, o tópico amplia nossa reflexão para que o presente estudo reflita sobre o que as crianças surdas pensam da escola que estão inseridas. (Ver nossa discussão dos resultados). Nossa investigação consistiu em pensar na criança como ser social que influencia e é influenciado nas relações que estabelecem com o seu meio. Isto é, as crianças nem estão isoladas dos meios os quais estão inseridas e, muito menos, deixam de atuar e transformar esses meios.

Em consonância a nossa investigação, Corsaro (2011) defende que as crianças produzem e criam culturas com os adultos e entre si. A seguinte citação nos mostra sua posição “As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p.26). Dessa forma, compreendemos que a escola não é apenas conduzida pelos(as) gestores(as) e professores(as), projetos pedagógicos e questões metodológicas, mas as crianças (re)criam esse espaço com sentidos próprios, construídos pelas suas idiosincrasias e relações com outras crianças. Neste trabalho, então, tentamos compreender como as crianças surdas se percebem dentro do ambiente escolar, no sentido que elas não são apenas crias da escola, da família, e de outras instituições, mas produtoras do seu próprio processo de educação escolar.

Metodologia

Tipo de pesquisa

As oficinas desenvolvidas enquadram-se ao tipo de pesquisa que assumimos neste trabalho, qual seja: o estudo de caso, visto que concentramos nossa análise em três crianças. O estudo desses três casos auxiliou-nos para um conhecimento qualitativo das crianças, ou seja, podemos nos aproximar de cada uma de modo particular. Nessa perspectiva, estudamos a escola a partir das circunstâncias e particularidades das diferentes situações vivenciadas pelas próprias crianças.

Consideramos que o estudo de casos é um método que contribuiu para uma amostragem qualitativa da escola, pois podemos averiguar o que elas pensam sobre a instituição a partir de impressões próprias vivenciadas pelas nuances da infância e da surdez. Nosso lócus de estudo se manifesta de modo indutivo, pois, buscamos compreender a escola a

partir de casos específicos. Conforme a referida citação, nosso fenômeno é estudado pela dinamicidade e particularidades das impressões das crianças articuladas às situações efêmeras do seu cotidiano escolar.

Participantes

A coleta de dados foi realizada numa sala bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) composta por oito (08) estudantes surdos(as). A turma era formada por 3 (três) meninas e 5 (cinco) meninos de ciclos e faixas etárias diferentes. Estavam juntos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Havia três meninos entre 6 e 7 anos de idade (1º ano), três adolescentes e um adulto considerados(as) com deficiência cognitiva entre 18 e 20 anos (2º ano) e um aluno de 9 anos de idade (3º ano). Todos(as) estudantes participaram das oficinas realizadas para a coleta de dados, todavia, analisamos apenas os dados construídos pelas três crianças do Ensino Fundamental I.



São três letras do alfabeto manual em libras. Em português seriam L, A e R. Cada uma corresponde a letra inicial de cada uma das três crianças que foram selecionadas como participantes da pesquisa. A escolha de chamá-los pelas iniciais dos seus nomes em Libras é para zelar pelo sigilo dos participantes.

Procedimentos:

No total, realizamos 6 (seis) encontros: reunião com o gestor, reunião com a professora, encontro com as crianças e responsáveis, oficina de desenho, oficina de colagem e oficina de fotografia.

Visão geral das oficinas

Consideramos que as atividades visuais: desenho, colagem e fotografia, produzidas pelas próprias crianças podem contribuir para conduzir o ritmo e a direção do assunto, explorar os tópicos discutidos com pouca interferência das pesquisadoras, bem como priorizar o protagonismo ativo e interativo da criança. Assim, essas estratégias foram utilizadas como um meio de fazer as crianças se expressarem, visto que, muitos estudos apontam, incluindo o estudo Graue e Walsh (1956, p.139), que “a entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças (...) podem não achar nada interessante a atividade de estarem sentadas a responder às perguntas dos adultos”.

Em consonância com essa passagem, os desenhos, colagens e fotos foram a nossa maneira de motivá-las a participarem. Ademais, foi uma forma de aguçar sua percepção visual sobre elas mesmas e a escola. Essas atividades igualmente foram registradas em vídeo (a partir da assinatura do TCLE pelos responsáveis das crianças participantes da pesquisa) e também através de anotações e fotos.

Buscamos traçar caminhos metodológicos que apresentassem uma participação ativa da criança surda na construção sobre como a mesma compreende a escola, a partir de

vivências que elas pudessem expressar seus sentimentos, ideias e conflitos. Consideramos que as oficinas puderam proporcionar percursos protagonizados pelas crianças, visto que, elas tiveram a oportunidade de registrar desenhos, colagens ou fotografias da escola, assim como, em seguida, puderam conversar sobre suas produções.

Resultados e Discussões da Investigação

O que Têm as Crianças Surdas para nos Dizer Sobre a Escola? Oficina de Desenho

A oficina de desenho foi a primeira atividade a ser realizada com as participantes do estudo. A mesma foi realizada numa área da escola cheia de árvores e o chão de areia. Nessa oficina, estavam presentes seis alunos, duas meninas e quatro meninos. Construímos os dados apenas com os dois alunos faltou 🙋🙋🙋 neste dia.

Explicamos para as crianças que elas deveriam desenhar “A escola que elas têm e a escola que elas querem”. em uma folha de papel, dividida com uma linha ao meio. De um lado, elas poderiam desenhar lugares, atividades, pessoas e coisas da sua escola. Do outro, elementos que elas gostariam de incluir ou mudar na escola.

Segue abaixo o desenho e a conversa sobre o desenho que tivemos com 🙋



Fonte: elaboração própria / Desenho de 🙋

🙋 Conversou bastante com as pesquisadoras. Ele desenha dos dois lados da folha de papel. 🙋 inicia a conversa mostrando seu desenho do lado direito. Segue um trecho da conversa:

🙋 Diz sorrindo: *BANHEIRO, COCÔ.* (faz uma expressão facial reforçando o sinal cocô)

Pesquisadora: pergunta: *BANHEIRO SUJO?*

🙋 ri e aponta para o cocô do seu desenho (ele emite vários sons, fica eufórico)

P: *TEM COCÔ NO BANHEIRO?*

🙋 ri alto e diz: *COCÔ.* (faz cara de espanto e não responde)

P: *O QUE VOCÊ DESENHOU?*

🙋 Responde outra coisa: *CORRER, CARRO, COMPUTADOR..*

P: *VOCÊ CORRE NA ESCOLA? TEM COMPUTADOR NA ESCOLA?*

🙋 : *COMPUTADOR QUEBROU.*

P: *O COMPUTADOR DA ESCOLA?*

🙋 : *NÃO. CASA. ESCOLA TEM NÃO.*

P: *POR QUE VOCÊ QUER COMPUTADOR NA ESCOLA?*

👉 : JOGAR!

P: MAS O QUÊ?

👉 APRENDER (ele ri e puxa a perna do amigo ao lado).



Fonte: elaboração nossa.

👉 Desenha a mesma imagem no dois lados da folha. Ele fica com a mão cobrindo o desenho quando percebe que estamos fotografando.

Ele desenha vários quadradinhos. 👉 Ele praticamente não se comunica com a pesquisadora, conhece poucos sinais em Libras. Tentamos fazer gestos, desenhos ou mímicas, mas não obtemos sucesso para a construção do diálogo. Ele apenas nos olha, faz-de-conta que está sinalizando em Libras e volta a brincar com os amigos.

Encerramos a atividade com um piquenique. As crianças comeram, correram e ficaram rindo entre si. No final da atividade, elas abraçaram as pesquisadoras.


Durante o piquenique, 👉 ficou sempre atento às conversas dos colegas e tentou se comunicar com alguns amigos utilizando gestos caseiros para representar algumas brincadeiras. Ele brinca um pouco com os seus pares, mas se dispersa com facilidade e sai da conversa com os amigos.

A partir das construções do cenário da oficina de desenho, consideramos que 👉 e 👉 apresentam perspectivas diferentes sobre a escola, visto que suas experiências da infância e da surdez são marcadas por processos próprios de subjetivação.

👉, filho de pais surdos e fluente em Libras, socializa-se e compartilha suas ideias sobre a escola de modo mais fluído. A aquisição da língua de sinais permite que ele se aproprie de elementos linguísticos para manifestar elementos imaginários e do cotidiano sobre as suas vivências na escola. Destacaremos a seguir dois pontos da conversa que tivemos com 👉, pois os consideramos significativos para a construção dos resultados da pesquisa.

👉 Desenha e conversa sobre cocô. Sabemos que o simbolismo do cocô, sobretudo, a partir de uma psicologia do desenvolvimento da infância com referência freudiana, dá margem para diferentes interpretações. Contudo, iremos analisar apenas o que consideramos relevante para compreensão da escola pelo olhar da criança. Nesse caso, interpretamos que a criança ao desenhar um cocô na parte da folha “a escola que temos” e iniciar a conversa sobre esse ponto específico “*BANHEIRO, COCÔ*” (faz uma expressão facial reforçando o sinal cocô), além de ser uma temática atrativa e divertida para muitas crianças, pode representar um pouco das circunstâncias do banheiro da escola. Como os banheiros não são adaptados para o tamanho de 👉, ele pode precisar da ajuda quando precisa utilizá-lo. Desse modo,


para ele, fazer cocô na escola pode ser uma situação que mobilize as pessoas e o marque de algum modo particular.


Outro ponto que nos chamou atenção durante a conversa é quando ele sinaliza várias vezes sobre o computador. Destacamos a frase “*JOGAR/BRINCAR E APRENDER*”.²⁰ Consideramos que, numa linguagem da infância,  introduz uma temática sobre escola e tecnologia digital. Esse fato nos faz pensar sobre o quanto as vivências da infância são construídas com o uso da internet em computadores, *smart phones*, entre outros²¹. Nessa perspectiva, notamos que a escola precisa saber lidar com essa realidade e aprender a fazer um uso adequado desses equipamentos digitais.

Esse resultado retoma a construção teórica de “geração” a partir de Sarmiento (2005) discutida no tópico 3 da fundamentação teórica. O autor mostra como é significativo estudar a infância pelas matizes culturais do seu contexto geracional. Assim, suas preocupações e demandas são produzidas dentro das circunstâncias que elas vivenciam. Nesse caso, os aparelhos digitais constroem e simbolizam novas formas das crianças viverem suas infâncias.

Além disso, alguns estudos, como Quadros e Karnopp (2004) e Falcão (2012), consideram que os recursos digitais podem contribuir para a utilização de imagens que auxiliem na construção dos diálogos e conhecimentos produzidos na escola. Por exemplo, há palavras em português que não são traduzidas para Libras, pois não existe um sinal específico para a palavra. Nesse caso, é comum o uso da datilologia (alfabeto manual) para interpretação em Libras, contudo, não significa dizer que o(a) aluno(a) surdo(a) entenderá semanticamente a palavra, pois se trata de um vocabulário que ele desconhece. Nesse caso, a assimilação do vocábulo à imagem poderá contribuir para uma compreensão mais aguda do contexto e tão logo a palavra ganhará significado.

Sabemos que essa assimilação – vocábulo/imagem – pode ser realizada por diferentes recursos visuais, desenhos, colagens, maquetes, etc. Todavia, o uso de aparelhos digitais com internet podem contribuir para apresentar imagens de palavras que surjam inesperadamente na mediação da aula, pois nem sempre a educadora ou educador terá as imagens que correspondam aos contextos construídos na sala de aula, pois a mídia digital apresenta de modo bastante versátil, podendo contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas.

Em suma, destacamos esses dois pontos da oficina de desenho com . No geral, ele gosta muito de brincar, movimentar-se e rir com os amigos. Foi bastante participativo e mostrou-se animado com as atividades mediadas na oficina.

Ao passo que, nas produções e contatos com , observamos que o mesmo desenhou vários quadradinhos enfileirados. Além disso, ele fez o mesmo desenho dos dois lados da folha. Não conseguimos conversar com ele sobre o seu desenho. Utilizamos alguns gestos

²⁰ Além do sinal BRINCAR/JOGAR se o mesmo estiver em Libras, ele não o utiliza. Ele descreve alguns tipos de brincadeiras e logo em seguida faz os sinais de aprender e computador.

²¹ Ver o artigo “As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância” publicado em 2017 na Revista Portal de Educação. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000200011> .

e mímicas, mas não conseguimos manter o diálogo. É o primeiro ano de 🖐 na escola e seu primeiro contato com Libras. Seus pais são ouvintes, sua irmã surda é oralizada. 🖐 não é oralizado e sabe poucos sinais em Libras. Ele mostrou-se tímido com as pesquisadoras, porém parece ficar mais à vontade quando está entre seus colegas de sala. Ele sempre está brincando com os amigos, faz gestos caseiros para eles e entra nas brincadeiras.

Interpretamos por meio do seu desenho que ele fez a escola que ele tem e que os quadradinhos representam a organização espacial das cadeiras. Consideramos que as vivências da surdez e da infância de 🖐 marcadas pela privação da aquisição da língua durante tantos anos, priva-o também de manifestar uma linguagem abstrata e imaginativa sobre a escola. Notamos que ele desenhou a escola como ela é, percebendo-a apenas no campo do concreto. Contudo, é notório que os seus processos imaginários, mesmo não manifestados numa língua, estão presentes em suas ações, pois ele “faz-de-conta” em alguns momentos que conversa em Libras.

Essas diferenças de compreensão sobre a escola entre 🖐 e 🖐 é um modo prático de entendermos melhor os estudos de Vygotsky (1981) sobre como a aquisição da fala (neste caso, a fala sinalizada) modifica e amplia nosso modo de subjetivar e se socializar com as pessoas e ambientes ao nosso redor. Segundo o autor, “às vezes, a fala expressa os desejos da criança; outras vezes, ela adquire o papel de substituto para o ato real de atingir o objetivo”. Nesses termos, a fala não só expressa o que sentimos, assim como, permite que possamos sentir certas percepções.

No caso de 🖐, nessa perspectiva, ele consegue colocar elementos imaginativos nas suas ações, mas, tais elementos, são limitados para ampliar suas vontades e desejos pela ausência da fala.

Os dados construídos nessa oficina contemplam nossos objetivos no sentido de entender que a escola, pela perspectiva da criança, é repleta de brincadeiras, faz-de-conta e movimentos, conforme as duas crianças, de modos diferentes, se apresentam na construção dos desenhos e diálogos. Notamos que, enquanto as crianças estão pensando na escola pela infância, cabe aos adultos trazer as nuances da surdez, por exemplo, 🖐 menciona que gostaria de um computador na escola para ele jogar. Desse modo, podemos perceber que, mesmo sem ele comentar, o computador pode ter outras funções que contribuam para seu aprendizado, enquanto aluno surdo (conforme já mencionado nos parágrafos anteriores).

Além disso, o desenho de 🖐 traz a discussão sobre o que ele pensa sobre a escola. Ao desenhar a estrutura física com quadradinhos enfileirados, o aluno demonstra olhar para a escola de um modo bastante concreto. Nesse caso, pensando na escola que eles querem, retomamos a discussão sobre as cadeiras organizadas em círculos para facilitar a comunicação entre eles. Nesse caso, poderia facilitar o processo de aquisição das Libras de 🖐, pois ele visualizaria melhor os diálogos com a professora e os seus pares.

Em suma, as crianças parecem perceber a escola muito mais pelas lentes da infância, elas querem espaço para se expressarem corporalmente, inventar brincadeiras e usar aparelhos tecnológicos, no caso o computador, o qual faz parte do seu cotidiano. As problematizações

sobre seus processos, como sujeitos surdos, são percepções que cabem mais aos adultos ampliarem para as crianças, pois, elas querem viver suas infâncias.

Buscamos analisar os dados construídos com as crianças a partir das discussões da sociologia da infância pela ótica de Corsaro (2011) que nos mostra que as vivências das crianças devem fazer sentido desde seu nascimento e elas não devem ser olhadas apenas como seres que farão parte da sociedade no futuro. A infância, como citou o autor, “é parte integrante da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, as demandas das crianças não devem ser vistas apenas para a construção delas como sujeitos surdos ou o processo de ensino- aprendizagem como alunos(as), mas também como crianças que mostram como é importante uma escola que tenha espaço para elas brincarem, expressarem-se corporalmente, e disponha de atividades dos seus respectivos interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, mesmo existindo pesquisas relevantes realizadas com crianças surdas, o nosso estudo traz um fio condutor diferenciado, por tentar entrelaçar com mais profundidade particularidades da infância e da surdez numa única teia de estudo. Além disso, notamos que muitos dos estudos da área discutem sobre as crianças, mas não com elas.

Desse modo, o processo de escolarização de uma criança surda vai além das nuances da educação de surdo(a) e bilinguismo. Sabemos que essas questões são primordiais, mas elas precisam fazer um intercâmbio com diferentes teorias da infância, a fim de que a escola possa proporcionar um ambiente adequado para seus processos de desenvolvimento e aprendizados nesta fase única e rica da vida que é a infância.

Consideramos que trazer um pouco dos estudos sobre a infância a partir de Korczak (1981) e Corsaro (2011) – sociólogo da infância – para pesquisa com crianças surdas trouxe uma perspectiva diferenciada para os estudos de educação de surdos(as), visto que, não encontramos pesquisas com crianças surdas que sustentem uma compreensão da infância como categoria estrutural (termo emprestado por Corsaro, 2011). Dessa forma, tentamos lançar luz para investigar a escola a partir dos sentidos atribuídos por elas às suas vivências no momento presente. Mais especificamente, como elas pensam e se sentem na escola tendo como ponto de partida das suas experiências atuais numa perspectiva que a escola não seja vista como uma instituição que apenas contribuirá para sua formação no futuro. Refletimos a escola com as crianças surdas em que, diferente dos outros estudos, contribui para que essa criança construa sentido com a vida que ela tem, levando em consideração seu jeito lúdico, cheio de brincadeiras, marcado pelo faz-de-conta, perguntas inacabadas e preocupações próprias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICH, ANETE; OLIVEIRA, Fabiana. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista**

Diálogos: linguagens em movimento. Cuiabá, v. 3, n. 1, p.240-258, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEEP; 2008

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Série Livro. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1991.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos.** Tese (Doutorado em Educação). 2009. 245f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009a.

_____. Regina e Souza. **Entrevista concedida a Cintia Kappke Medeiros Machado.** São Paulo: Revista eletrônica FAFITE. 2009b, Disponível em: <<http://www.fafit.com.br/cont.php>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; SANTOS, Lara Ferreira dos. Ensino de LIBRAS para futuros professores da educação básica. In:

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFCSCar, 2014. p. 237-250.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos:** formação, estratégica e prática docente, Ilhéus: Editora da UESC, 2015.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** São Paulo: Artmed.2011.

COSTA, LUCYENNE MATOS. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas:** os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. **Educação & Realidade.** Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 168-177, 2000.

FALCÃO. Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, cognição visual e Libras:** estabelecendo novos diálogos. Recife, 2014

_____. **Educação de surdos:** Ensaio Pedagógico. Recife, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexas, 1997.

GNT, **Documentário Balbucio**. Instituto Federal Santa Catarina. 2012. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cLalcikr92U&t=1s>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1956.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-REVEL**. v.3, n.5, ago. 2005.

_____. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. 273f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua brasileira de sinais**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus.1981.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice I in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982a.

_____. **The Input Hypothesis**: Issues and Implications. London: Longman. 1982b.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**. A comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: _____. **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1952.

LONG, J. Schuyler. **The sign language**: a manual of signs. 1910.

MACIEL, Sílvia Fernanda de Medeiros. **Retratos dos dias**: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças. 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão promove a justiça**. 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

MAYALL, Berry. Conversations with Children: working with general issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). **Research with children**: perspectives and practices. London/New

York: Routledge/Falmer, 2001. p. 120-135.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n.1, p. 225-270, 2007.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. Porto Alegre, **Educação (Porto Alegre)**, v. 38, n. 2, p. 230-238. 2015.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Módulo II Teórico. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf> Acesso em: 06 dez. 2012.

SÁ, Nídia Regina L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

CAPÍTULO X

**Trabalho na Infância e seus
Desdobramentos na Educação**

Joelma Trajano dos Santos
Ana de Fátima Pereira Sousa Abranches

Introdução

A questão do trabalho infantil está associada, embora não esteja restrito, à pobreza, à desigualdade e à exclusão social existentes no Brasil e no mundo. A cultura de valorização do trabalho também responde pela inserção de crianças nesse universo, objetivando retirá-las do ócio e da possível delinquência. Existem também fatores vinculados a formas tradicionais e familiares de organização econômica que mobilizam o trabalho infantil. Ademais, as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho influenciam a participação das crianças que, apesar dos direitos que lhes asseguram o ordenamento jurídico, continuam à margem da rede de proteção.

Têm-se, então, como objetivo geral do presente artigo, resgatar a trajetória dessa forma de exploração e violação de direitos, que persiste nos dias atuais, mesmo com a Política de Proteção às Crianças e Adolescentes apregoada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Buscamos retratar como o exercício precoce do trabalho implica negativamente no desenvolvimento desses meninos e meninas que encontram-se em uma fase que enseja proteção especial em todas as áreas. Ao final, refletimos sobre a eliminação do trabalho infantil por apresentar graves consequências de longo alcance envolvendo a reprodução de um ciclo de pobreza e exclusão educacional.

Breve Histórico da Política de Proteção às Crianças e Adolescentes

No Brasil, o reconhecimento da criança como sujeito de direito é muito recente, tendo como marco legal e fundamental desse processo a proteção integral à criança e ao adolescente preconizada pela Constituição Federal de 1988. Bastos (2012), baseado em outros autores, expressa:

As legislações brasileiras sobre a temática da infância e da juventude podem ser divididas em três fases: a primeira, de caráter penal indiferenciado, a segunda, de caráter tutelar e, finalmente a terceira, garantista (ou protetiva), que está expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BASTOS 2012, p.56).

A fase, denominada de Penal Indiferenciada, compreende o período entre o século XIX até as primeiras legislações do século XX e considerava os menores de idade praticamente da mesma forma que os adultos. Nesse período, destaca-se a Roda dos Expostos: “um dispositivo de origem medieval no qual as crianças enjeitadas eram colocadas para que os monges ou freiras dos mosteiros e conventos cuidassem, preservando, assim, o anonimato da pessoa que ali depositava a criança” (BASTOS, 2012, p. 58)²².

²² A Roda dos Expostos existiu no Brasil até por volta de 1950, sendo que a primeira foi instalada em Salvador, antes de 1700 (BASTOS, 2012).

A partir de 1920, estabelece-se a fase tutelar. Essa fase se divide em duas outras: a primeira do Código Mello Matos, de 1927, e a do Código de Menores, de 1979. Segundo Veronese e Custódio (2013):

[...] o Código de Menores de 1927 conseguiu corporificar leis e decretos que, desde 1902, propunham-se a aprovar um mecanismo legal que desse especial relevo à questão do 'menor'; sendo este endereçado não a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em "situação irregular. (VERONESE E CUSTÓDIO 2013, p.61)

Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem) com o objetivo de “coordenar uma política nacional do bem-estar do menor, utilizando-se dos aparatos médico, jurídico e pedagógico para exercer suas funções, e conferir um atestado de periculosidade aos que interessassem o governo” (SPOSATO apud BASTOS, 2012, p. 65). A Funabem propunha-se a ser a grande instituição de assistência à infância, cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco.

A Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM) efetivou a implementação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado em 1941, visando “a amparar socialmente os menores desvalidos e infratores através de atendimento psicossocial, prestado mediante a internação em instituições capazes de recuperar os jovens, afastando-os de influências maléficas da sociedade” (VERONESE e CUSTÓDIO, 2013, p. 69).

O Código de Menores de 1979 constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 1927, não rompendo, no entanto, com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Esta lei introduziu o conceito de "menor em situação irregular", que reuniu na mesma categoria os considerados abandonados, expostos, transviados, delinquentes, infratores, vadios, libertinos, submetendo-os ao internamento até os 18 anos de idade, mediante o controle do Poder Judiciário (VERONESE e CUSTÓDIO, 2013, p. 78).

Essa Legislação contemplava aspectos inerentes ao atendimento de crianças e adolescentes carentes ou infratores, estabelecendo política de assistência social ou de repressão em entidades correccionais.

A década de 1980 representou para os movimentos sociais pela infância brasileira decisivas conquistas, materializando a terceira e última fase do processo de construção das legislações brasileiras sobre a temática da infância, a fase garantista. O resultado desse processo concretizou-se nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988 que garante às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. A Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente substituiu o conceito de situação irregular, reconhecendo as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos. As crianças brasileiras, sem distinção de raça, classe social, ou qualquer forma de discriminação, passaram a serem sujeitos de direitos, considerados em sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento. Castanha (2002) define o Estatuto como um:

[...] instrumento jurídico que regulamenta os dispositivos constitucionais relativos à criança e ao adolescente. É uma lei reconhecida como de grande importância no contexto brasileiro, porque não só constrói um sistema de atendimento de políticas públicas, mas também aponta para um projeto civilizatório, voltado para realização de direitos humanos e de garantia de cidadania a todas as crianças e adolescentes, enquanto protagonistas do seu próprio desenvolvimento (CASTANHA, 2002, p.07).

Assim, a Proteção Integral concebe crianças e adolescentes como cidadãos plenos, sujeitos de direitos e obrigações a quem o Estado, a família e a sociedade devem atender prioritariamente. Abandonou-se, portanto, a visão meramente assistencialista que orientava os códigos de menores de 1927 e de 1979. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90), fundamentado nos artigos da CF/1988 acima mencionados, consolidou essa conquista proclamando um sistema de garantias. A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2001) destaca o direito à educação como um dos maiores ganhos do Estatuto.

Apesar da afirmação dos direitos da criança e do adolescente, a implementação integral do Estatuto representa um desafio para os comprometidos com a garantia dos direitos da população infanto-juvenil. Algumas expressões de violação dos direitos se perpetuam como é o caso do trabalho infantil que tem uma relação direta com a violação do direito à educação. Segundo Tavares (2002), as discussões sobre o trabalho infantil parecem não ter sensibilizado os empregadores de crianças e adolescentes quanto à inserção precoce em atividades laborais. Assim, ao mesmo tempo em que cresce na sociedade o repúdio ao trabalho de crianças em “atividades que produzem imagens e histórias tão terríveis e marcantes que conquistam a atenção dos meios de comunicação e da sociedade pelo impacto emocional que provocam” aumenta a tolerância dessa mesma sociedade,

naturalizando essas situações de exploração sob o argumento da necessidade econômica que impera nas famílias mais pobres das classes trabalhadoras para, desta forma, ocultar a relação entre explorados e exploradores, que faz deste um negócio lucrativo para quem dele se beneficia” (TAVARES, 2002, p.37).

Trabalho Infantil X Educação no Brasil: Que História é Essa?

A gênese do trabalho infantil - definido pela Organização Internacional do Trabalho como “aquele realizado por crianças e adolescentes que estão abaixo da idade mínima para a entrada no mercado de trabalho, segundo a legislação em vigor no país” (OIT, 2001, p. 13) - está na pobreza e no desemprego, existindo um círculo vicioso: trabalho infantil, desemprego e pobreza se alimentam. Portanto, a incorporação de crianças e adolescentes em atividade laboral expressa os efeitos perversos da má distribuição de renda, do desemprego, ou seja, de um modelo econômico que não contempla as necessidades do desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

O trabalho infantil, independente da forma com que se efetiva na sociedade, é reflexo da estrutura do país, do resultado das desigualdades sociais trazidas com a consolidação do capitalismo, efetivando-se, muitas vezes, como única alternativa de sobrevivência da família. Assim, nas palavras de Veras (2006), essas crianças e adolescentes se “adultizam” assumindo, precocemente, específicas ocupações, revestidas “em estratégias de sobrevivência”.

Ao descortinar a história da criança no Brasil, verifica-se uma trajetória de avanços na legislação destinada a essa área. Porém, percebe-se também que são vários os desafios que se colocam no cenário político, econômico e social atual, visto a elevada quantidade de crianças e adolescentes que, apesar de terem seus direitos assegurados pela lei, vivenciam uma realidade de não acesso a tais prerrogativas, como a educação básica. A história registra que a participação de crianças e adolescentes na força de trabalho tem sido constante no mundo, bem como em nosso país. Assim, o Brasil, desde o início da colonização, mantém forte tradição na utilização da mão de obra infantil, tanto como recurso mantido no âmbito doméstico pelas famílias pobres, quanto em caráter de exploração nas mais diversas formas. Rizzini (2004) retrata esse quadro, afirmando:

As crianças podres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como bóias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (RIZZINI 2004, p.376).

Na época da escravidão, as crianças deveriam trabalhar assim que tivessem desenvolvimento físico para tal; muitas vezes, eram separadas dos pais, vendidos para outros senhores e transportados para áreas distantes. Vejamos o que explicam os autores a seguir em relação ao trabalho:

[...] era demarcado pela sua divisão sexual, conduzindo as mulheres e as crianças na construção social do espaço da casa-grande como espaço doméstico, onde desempenhavam variadas funções relativas ao conforto e procriação da família (VERONESE; CUSTÓDIO, 2013, p. 22).

Nesse período, as crianças – meninos e meninas – traziam a profissão como sobrenome: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (GOES e FLORENTINO, 2004). O fim do regime de escravidão não significou a abolição da exploração de meninos e meninas órfãs e pobres, pois “a experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão de obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho” (RIZZINI, 2004, p. 377).

No período de industrialização brasileira, foi reproduzido o mesmo quadro de violência presenciado nos séculos XVIII e XIX na Inglaterra, no que se refere ao trato com crianças e adolescentes, trabalhando em situação de insalubridade e periculosidade nas fábricas, nos latifúndios e nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola, com ou sem remuneração. Rizzini (2004, p. 378) relata sobre as condições de trabalho dessas crianças e adolescentes: “má alimentação, ambiente insalubre, autoritarismo nas relações de trabalho, longas jornadas (dois turnos de 12 horas cada) e alta incidência de doenças como a tuberculose”. A situação de pobreza vivenciada pela família operária respondia pela perpetuação do trabalho infantil e a inserção de crianças em outras atividades laborais, oportunizadas pelas cidades, tais como: vendedor ambulante, engraxate e jornaleiro (OIT, 2001). No final do século XX, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988,

e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, existiam aproximadamente 8 milhões de crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos de idade trabalhando, conforme Rizzini (2004).

Atualmente, as legislações brasileiras, a Constituição de 1988 e o ECA, asseguram o direito à profissionalização e à proteção no trabalho e a Emenda Constitucional nº 20/1998, proibiu qualquer trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito anos e de qualquer trabalho aos menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos, com direitos trabalhistas e jornada de trabalho estabelecida de modo que não prejudique a frequência escolar.

Em 1999, o Brasil ratificou a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para a sua Eliminação e em 2008, o Decreto nº 6.481, que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil, atualizou a lista de atividades consideradas insalubres e perigosas para o trabalho de menores de dezoito anos. Por este Decreto, fica proibido o trabalho de crianças e adolescentes abaixo de dezoito anos de idade em 94 tipos de atividades, entre elas, na agricultura e na pecuária; na indústria de transformação (como a industrialização do fumo, da cana de açúcar e a produção de carvão vegetal); nos serviços domésticos; e nos trabalhos prejudiciais à moralidade (composição e distribuição de materiais pornográficos, venda de bebidas alcoólicas e exposição a abusos físicos, psicológicos ou sexuais).

Mesmo diante do aparato jurídico de defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, o Brasil não cumpriu o compromisso internacional de eliminar as piores formas de trabalho infantil em 2015 e está longe de erradicá-lo em sua totalidade até 2020, assumido pelos países signatários do documento *Trabalho Decente nas Américas: uma agenda hemisférica 2006-2015*, da Organização Internacional do Trabalho, pois as ações de combate ao trabalho infantil não modificam a realidade das famílias tidas como público alvo: não logram a resolutividade universal do problema, ou seja, a desigualdade social e a exploração da força de trabalho, próprias do modo de produção capitalista, que por estar “assentado nas relações desiguais e se infla em face da exploração do trabalho, não se prevê uma redistribuição da renda, no sentido de garantir condições de vida seguras e igualitárias” (LOURENÇO, 2013, p.130).

Estima-se que existem 168 milhões de crianças em situação de trabalho infantil (em 2000 esse número era de 246 milhões) no mundo. A maioria dessas crianças está em trabalhos ligados à agricultura (98 milhões), seguido pelo setor de serviços (54 milhões) e da indústria (12 milhões). A maior parte das crianças trabalhadoras encontra-se na Ásia e Pacífico (quase 78 milhões) (OIT, 2013).

No Brasil, os dados apontam que, entre os anos de 2012 e 2013, houve uma redução de 10,6% nos números de crianças envolvidas no trabalho compreendendo a faixa etária dos 5 a 17 anos de idade (FNPETI, 2015). Conforme Lourenço (2013), as ações paliativas instituídas pelo Estado respondem pelas oscilações desses números, a exemplo de planos e programas implantados no país nas últimas décadas.

Para as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a pequena contribuição dos ganhos de uma criança, ou a ajuda que a criança pode dar em casa, permitindo que

os pais trabalhem, pode significar o acesso ao mínimo necessário para a sobrevivência. Dessa forma, a realidade do trabalho precoce e exploratório convive e persiste em meio às legislações de prevenção e erradicação do problema. Milhares de crianças e adolescentes ainda estão exercendo atividades perigosas, penosas e insalubres num desafio constante de se pensar o trabalho infanto-juvenil como um fenômeno complexo e multidimensional.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2001), o trabalho precoce interfere negativamente na educação das crianças e adolescentes “seja provocando múltiplas repetências, seja empurrando-as para fora da escola – fenômeno diretamente relacionado à renda familiar” (OIT, 2001, p.17). Esse fato reproduz um ciclo de pobreza, uma vez que o fracasso ou até mesmo a evasão escolar diminui as oportunidades da criança e do adolescente migrar para outra atividade profissional melhor remunerada e com direitos trabalhistas efetivados. Dados de 2013 apontam que 6,1% (2,56 milhões) adolescentes dividiam o tempo entre trabalho e estudo e 1,5% (626 mil) apenas trabalhavam, (FNPETI, 2015). Rizzini (2004) afirma que a longa jornada de trabalho é um dos fatores que leva essas crianças e adolescentes a desistirem dos estudos e acrescentar: “gerar renda é prioridade em suas vidas. A escola é uma realidade distante, inatingível para a maioria dos pequenos trabalhadores” (RIZZINI, 2004, p. 391).

O nível de escolaridade das crianças e adolescentes está diretamente influenciado pelo nível de renda de seus pais.

A renda baixa é um indicador da baixa escolaridade dos pais e da falta de uma profissão qualificada. Os pais geralmente trabalham como empregados autônomos não-especializados e muitas mães trabalham em serviços domésticos e de limpeza (TAVARES 2002, p. 40).

Na pesquisa *O Trabalho Infantil, Educação e Sociabilidade das Famílias* (PADILHA, 2008), que objetivou investigar a posição das famílias a respeito do trabalho precoce e seus efeitos, aponta para a compreensão dos pais de que a educação formal possibilita transformações futuras na vida dos filhos. Assim, “a escola é capaz de operar mudanças, realizando impactos em suas experiências cotidianas e em sua situação socioeconômica, viabilizando o acesso dos seus filhos a melhores condições de vida e de trabalho” (p.3). Contudo, apesar da proteção legal e do reconhecimento da educação enquanto elemento de transformação, o trabalho infantil, em especial o doméstico, ainda encontra espaço para a sua continuidade no Brasil. Rizzini (2004, p. 390-1) aponta:

nas cidades brasileiras, principalmente nas capitais, o exército de pequenos trabalhadores nas ruas chama a atenção de todos. São milhares de crianças e adolescentes vendendo balas, chicletes, chocolates, nos sinais, nos bares o onde houver consumidores em potencial. É uma cena do cotidiano dos moradores das grandes cidades grupos de crianças pequenas esmolando, faça sol ou chuva. Estas crianças têm jornadas estafantes de trabalho, não vão à escola e muitas vezes estão longe de suas famílias, sendo exploradas por terceiros (RIZZINI 2004, p. 390-1).

Diante do exposto, corroboramos que o trabalho envolve e cria situações de risco que se desdobram em uma violação dos direitos da criança estabelecidos em legislações,

acordos e Convenções. É urgente a necessidade de refletir sobre soluções que enfrentem a realidade do trabalho infantil em sua totalidade, promovendo reformas estruturais e implantando programas permanentes voltados a erradicação da prática do trabalho infantil no país, pois a infância e a adolescência merecem especial atenção das políticas sociais, enquanto etapas que devem ser destinadas à educação e à formação dos indivíduos.

Considerações Finais

No Brasil, a atenção do poder público para com esse segmento populacional é recente, o que reflete a contradição com que a sociedade e a opinião pública tratam o tema, ora com compaixão, preocupação e até assistencialismo, ora com repressão, preconceito e indiferença. Mesmo com todo avanço ocorrido, o grande desafio é efetivar os valores da proteção integral, da prioridade absoluta e do respeito à condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. Porém, são vários os entraves que se colocam no cenário político-econômico e social atual, visto a elevada quantidade de crianças e adolescentes que vivenciam uma realidade de não acesso às conquistas mais básicas.

A criança, em sua delicada fase de desenvolvimento e formação, deve “viver a infância, ir à escola e ter possibilidades concretas de desenvolver atividades compatíveis com a faixa etária em que se encontram” (OIT, 2001, 35). Na contramão disso, o trabalho infantil leva a implicações negativas sobre o direito à educação, à saúde e à família, envolvendo a reprodução da pobreza, a exclusão educacional, abuso físico, sexual ou emocional, enfim essas crianças têm o seu desenvolvimento físico, social e psicológico totalmente comprometido.

Ao finalizar este estudo, consideramos que o trabalho precoce expõe os pequenos trabalhadores a relações de trabalho injustas e instáveis, sem o cumprimento dos seus direitos básicos. O trabalho que envolve e que cria situações de risco constitui uma violação do direito a educação estabelecida em legislações. Corroboramos que a infância e a adolescência merecem especial atenção das políticas sociais, enquanto etapas do ciclo de vida que devem ser destinadas primordialmente à educação e à formação dos indivíduos.

Referências

BASTOS, Angélica Barroso. **Direitos humanos das crianças e adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos direitos humanos infanto-juvenis**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.

BRASIL. Decreto nº 6.481/2008. **Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil** (Lista TIP). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6481.html>

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. In.: FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Os direitos sociais e sua regulamentação: coletânea de leis**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 20/1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc_20.html.

CASTANHA, Neide. **Políticas sociais e oferta institucional frente o trabalho infantil doméstico no Brasil**. OIT, Brasília, 2002. Disponível em http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/polit_soc_ofert_inst_brasil.pdf.

FNPETI - FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Trabalho Infantil e Trabalho Infantil Doméstico no Brasil: Avaliação a partir dos microdados da Pnad/IBGE (2012-2013)**. Brasília: FNPETI, 2015.

GOÉS, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. **Trabalho de crianças e adolescentes: desafios para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e para o trabalho profissional**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social Temporalis, Brasília, a. 13, n. 26, p.119-151, jul/dez 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/6277>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Combatendo o trabalho infantil: guia para educadores**. Brasília: OIT, IPEC, 2001. Disponível em http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/escola1_br.pdf.

_____. **Medir o progresso na luta contra o trabalho infantil: estimativas e tendências mundiais 2000-2012**. Brasília: OIT, 2013. Disponível em http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_221799.pdf.

PADILHA, Miriam Damasceno. **O trabalho infantil, educação e sociabilidade das famílias**. In.: **Anais do XI ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. UFPE: ABEPSS, 2008. CD-R.

RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TAVARES, Maurício Antunes. **Onde está Kelly? o trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife**. Recife: CENDHEC, 2002.

VERAS, Mariluce de Macedo. **O trabalho infanto-juvenil e agricultura familiar: a inserção nas unidades familiares de produção**. In.: **Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Recife: ABEPSS, 2006. CD-Rom.

VERONESE, Josiane Rosy Petry; CUSTÓDIO, André Viana. **Trabalho infantil doméstico no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

OS AUTORES

Adlene Silva Arantes

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e Graduada em Pedagogia também pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). É Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Mata Norte (FFPNM), atuando na graduação e no Mestrado Profissional de Educação (na Linha de Política e gestão educacional). É pesquisadora dos grupos de pesquisa: GEHSCAL-GRUPO DE ESTUDOS EM HISTÓRIA SOCIOCULTURAL DA AMÉRICA LATINA; História e Memória da UPE; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco -NEPHEPE da UFPE e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita - UFMG.

Adma Soares Bezerra

Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/Campus Agreste e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. É professora contratada na Autarquia Educacional de Belo Jardim do curso de Pedagogia.

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Doutora e mestre em Educação e graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009/2000/1985). É analista em ciência e tecnologia da Fundação Joaquim Nabuco desde 2008. É docente do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades desde 2013 (PPGECI - UFRPE-FUNDAJ) e foi vice-coordenadora (2014-2015) e Coordenadora (2016-2017) desse mestrado.

Ana Paula Abrahamian de Souza

Doutora e mestre em Educação e graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem especialização em Ensino da Dança (ESEFE/UPE). É professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (DEd-UFRPE) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ). Atualmente é membro colaboradora da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - ABRACE e membro associado a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1997). Foi professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas. É professora associada I da UFPE do curso de Pedagogia e Coordenadora do programa de pós-graduação em educação contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste.

Danielle Silva da Rocha Correia

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professora Pós-graduada (lato sensu), em Política e Gestão Educacional em Redes Públicas pela UFPE. Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ). É professora na Rede Municipal de Paulista desde 2006 e da Rede Municipal de Olinda, desde 2007. Atua, desde 2017, como Técnica-Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Juventudes de Olinda.

Denise Maria Botelho

Professora Associada do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades "Audre Lorde" (Geperges Audre Lorde). Membro do Coletivo de Acadêmicas Negras Luiza Bairros (CAN Luiza Bairros). Pós-Doutoramento em Educação no Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a supervisão do Prof. Dr. Antonio Novaes.

Edna Cristina Jaques Brelaz Castro

Mestranda do Programa Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Profsocio/Fundação Joaquim Nabuco/Fundaj (2018). Especialista em Pesquisa pela Faculdade Ideal - FACI (2004). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2003). Servidora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa (em licença para qualificação de estudos). Atualmente é representante discente no Colegiado do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, na Fundaj.

Emmanuelle Christine Chaves da Silva

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco (2004 e 2010). Iniciou sua prática como docente no ensino superior em (2003) e atua, desde 2013, como professora Adjunta da área III do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Flávia Mendes de Andrade e Peres

Psicóloga pela Universidade Federal do Ceará – UFC (1997), com mestrado e doutorado (2007) em Psicologia Cognitiva na Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Professora Associada de Psicologia, no Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE; também professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades na UFRPE/Fundaj. Coordena o Grupo de Pesquisas Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis - DEMULTS/CNPq, que em seu ciclo atual está voltado a pesquisas na Educação do Campo, com infâncias/adolescências campesinas.

Gustavo Jaime Filizola

Doutorando em Educação pela UFPE. Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Graduação em Letras com habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Especialização em Língua Vernácula pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Professor da Rede Particular de Ensino (2001-2014), Professor Efetivo da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes desde (2004).

Joane Santos do Nascimento Saturno

Mestra em Educação Contemporânea (PPGEduC) pela UFPE/CAA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Joelma Trajano dos Santos

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ). Especialista em Direitos Sociais e Gestão dos Serviços Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (2014). Especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pela UFAL (2012). Graduada em Serviço Social pela UFAL (2010). Assistente social lotada no Núcleo de Assistência ao Estudante da Pro-reitoria de Assistência Estudantil - Universidade Federal de Alagoas.

Mirelly Nayara de Oliveira Alves da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Sheila Alves Araújo

Mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação, PPGED/ICED/UFPA, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Ipiranga e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2010). Tem ampla experiência em docência na Educação Básica.

Thiago Gonçalves Silva

Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). Possui graduação em Pedagogia, especialização em gestão e coordenação pedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). É professor nos cursos de Licenciatura em História, Letras, Filosofia e Pedagogia - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. É professor da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vanessa dos Santos Marques

Mestre em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) pela UFRPE/FUNDAJ (2018), especialização em Gestão de Programas e Projetos Sociais pela UNICAP (2012) e graduação em Letras pela UPE (2010). É professora de língua portuguesa e em minicursos, oficinas e

palestra em educação inclusiva, acessibilidades e educação de surdos(as). Atua na elaboração e produção de projetos sociais/culturais.

Verônica Soares Fernandes

É Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e doutoranda em Políticas Públicas no Dinter UFMA/Fundaj. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1989), especialização em pesquisa em educação e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001). Tem experiência em Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais e em planejamento na gestão pública. Atua principalmente nos temas: formação de professores e gestores, gestão democrática, educação e sociedade, elaboração, avaliação e gestão de planos, programas e projetos. É instrutora da ENAP, desde 2014, dos cursos de Elaboração de Projetos, Gerenciamento de Projetos e Elaboração de Indicadores de Desempenho Institucional.



70^o **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

diálogos entre saberes

Parceiros



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Consejo Latinoamericano
de Ciências Sociais



Realização



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

