

INFÂNCIA E ESCOLA: MEMÓRIAS DOS SUJEITOS NÃO ESCOLARIZADOS DURANTE A INFÂNCIA

Milene de Macedo Sena; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email: senamili@yahoo.com.br; Agência Financiadora: FAPESB
Isabel Cristina de Jesus Brandão; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email: icjbrandao2014@gmail.com

Introdução

A pesquisa em andamento situa-se no campo da história da infância dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, tem a intenção de analisar a história de vida dos alfabetizandos de um programa de alfabetização de jovens e adultos e a relação estabelecida com a escola durante a infância, tendo como foco o grupo de alfabetizandos do município de Vitória da Conquista, Bahia.

O interesse em estudar as histórias de escolarização na infância dos sujeitos da EJA surgiu em decorrência do contato estabelecido com o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA/Brasil Alfabetizado, na condição de alfabetizadora, depois como coordenadora de turmas e, mais tarde, como professora/formadora dos sujeitos alfabetizadores e coordenadores de turmas, fazendo o acompanhamento da prática pedagógica e formação inicial e continuada, bem como por ser um assunto que envolve várias questões políticas, sociais, culturais, econômicas e discursivas.

Existe a necessidade de se problematizar e pesquisar como e de que maneira a formação das políticas públicas educativas se constroem e se consolidam em função dos sujeitos, de suas trajetórias formativas, assim como da percepção dos sujeitos alfabetizandos, tomando como foco suas histórias de infância enquanto escolaridade. Nesse sentido, Gullestad (2005, p. 521) afirma que “as histórias de vida não são apenas socialmente produzidas; também podem ser socialmente produtivas. [...] sua história de vida ajuda não somente a retrabalhar o passado, mas também a retrabalhar o presente e imaginar o futuro através do passado”.

A relevância da pesquisa, em construção, está, primeiro, no fato de assumir o desafio de tornar visível uma problemática ainda emergente: trazer as histórias de vida dos sujeitos

alfabetizando do Programa e a relação que foi estabelecida com a escola na infância. Além disso, situa-se no campo das pesquisas e estudos sobre a infância, considerando as diferentes infâncias, suas especificidades e singularidades. Essa perspectiva nos auxilia no debate para construção de políticas públicas que pensem nos diferentes sujeitos e suas realidades e demandas educacionais, políticas, sociais e econômicas.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a história de vida dos alunos do Programa e tem como questão norteadora que relação os alunos do Programa estabeleceram com a escola durante a infância para chegar à fase adulta sem a escolarização? Como objetivos específicos, pretendemos compreender a relação dos alunos com a escola durante a infância; identificar a concepção dos alunos sobre a escola; identificar a concepção dos alunos sobre o programa e identificar os fatores que contribuem para a não alfabetização durante a infância.

Assim, essa pesquisa se compõe no contexto de uma pesquisa qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, decidimos inicialmente pela entrevista semiestruturada, a fim de buscar a lembrança do que foi marcante na infância dos alfabetizando, tendo em vista que essa lembrança da infância pode constituir como um instrumento para o entendimento da chegada à adultez sem a escolarização. A análise desses dados será com base nos conteúdos bibliográficos e nos conteúdos das respostas dadas pelos sujeitos.

Infância: algumas reflexões

A sociologia da infância busca compreender a sociedade tendo como pressuposto o fenômeno social da infância e desta maneira analisa a infância como categoria sociológica do tipo geracional. Além disso, a infância pode ser entendida como categoria social, e como sujeitos sociais e da história, as crianças pertencem a distintos grupos sociais.

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal. (SARMENTO, 2009, p.24).

A infância entendida com base nos pressupostos da sociologia revela como as desigualdades sociais interferem nos diferentes grupos, também revela quais possibilidades de combate à estas desigualdades tanto no que diz respeito às questões discursivas como na construção e implementação de políticas e práticas.

Mesmo sendo um tema estudado, a infância não era considerada como categoria social, não se considerava as dimensões estruturais e interativas da infância, não eram enfatizadas as condições de vida e da realidade social destes sujeitos. Para Sarmiento (2009) estudar esta categoria social é estudar a totalidade da realidade social, pois “[...] as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição”. (SARMENTO, 2009, p.19).

Ainda de acordo com este autor, a infância estava colocada no imaginário como “pequenos mundos”, a imagem destes sujeitos era invisibilizada, era um estado pré-social, alvo de tratamento e de orientação, não se constituíam como entes sociais e “[...] sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência”. (SARMENTO, 2009, p.20).

Na presente pesquisa a criança é entendida como ator social que se relaciona com a cultura e a sociedade. Neste sentido, a criança é um ser histórico e concreto que aprende a produzir a sua existência. E falar da infância, como fenômeno social, é falar da condição de ser menino ou menina, de como construíram sua existência, de que testemunho de ser gente tem, de como estes momentos representam a vida.

Saviani (2013) ao analisar a concepção de infância destaca a criança como ser situado, ser que tem liberdade e ser consciente, ao tempo que elabora a argumentação de que o ser humano se constitui como homem em decorrência de um processo formativo no qual a educação tem um papel preponderante, especialmente, nos primeiros anos de vida.

Em perspectiva semelhante, ao falar do papel da educação escolar na formação de conceitos, Martins (2013) afirma “que a transmissão de conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e preservados pela prática social da humanidade, se impõe como função central da educação escolar” (p.116). Do mesmo modo, discute a necessidade de reconhecer que os ideários pedagógicos estão em outra direção o qual, conseqüentemente, este ideário está colocado em risco.

A tão proclamada homogeneidade da cultura dominante tem sido bastante exagerada. Assim, as diferentes formas de preconceito/discriminação como prática discursiva possuem uma lógica própria e tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão e recaem em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esta forma de homogeneizar entra em contraste com as diferentes infâncias, com as diferentes experiências infantis reforçando, assim, a exclusão.

Durante a infância os sujeitos das classes populares passaram por histórias semelhantes de discriminação e privação, de alienação, opressão política e exclusão social, e o acesso limitado à educação é apenas uma das suas manifestações. Muitas foram às formas de exploração e exclusão, as crianças das classes menos favorecidas ficaram fora dos bens socialmente e historicamente construídos: lazer, saúde, saneamento básico, além de serem tidas como mão de obra e fonte de lucros e ainda, realizando trabalhos para sobreviverem.

É importante, também, destacar que as instituições quando destinadas aos pobres eram aquelas em que o interesse estava somente no cuidar, de modo assistencialista e não chegava para todo, fato que ilustra muito bem o modo pelo qual os sujeitos eram/são tratados a depender de seu lugar de classe, etnia, gênero.

Como a burguesia tem mecanismos e instituições próprias para o cuidado de seus pequenos – tomados como herdeiros da riqueza e que, por isso, devem ser preparados para o domínio e o controle do saber e da gestão do ter-, ao Estado compete o cuidado da massa infantil dos que vivem do trabalho [...]. (LOMBARDI, 2013, p.10)

No decorrer dos tempos houve uma coerção nas instituições formais, tingidas de violência, mascarada por ideais que postulam flexibilidade, mas que são carregados de contradições. Desta mesma forma, a sociedade é dividida, apesar da ideia de universalidade brilhar através de todos os grandes produtos de pensamento, camufla um conjunto de ideias e práticas que tendem a reforçar a lógica de exclusão.

Nesta empreitada de separação, hierarquização, de modo muito competente, a escola se faz diferente para ricos e pobres, alfabetizados/não alfabetizados, urbanos/rurais, meninos/meninas, brancos/negros. Para muitos foi retirada o direito da escolarização, no tempo em que foram submetidos a exploração e a exclusão. Sendo a infância tratada em uma concepção natural e irrefletida conduz a uma prática educativa que não leva ao efetivo desenvolvimento destes sujeitos no sentido do direcionamento para a aprendizagem dos conceitos historicamente conhecidos, do entendimento que são seres situados, da compreensão da realidade.

Então, diferentemente, do que foi apregoado a escolarização da infância deveria estar, de acordo com Saviani (2013) atenta ao cotidiano, ao próximo de cada criança, mas também, incidir obre o conhecimento elaborado, sistematizado, sobre os conhecimentos científicos, filosóficos e da experiência estética. E este pode ser um dos fatores que leva a exclusão de muitos do processo de escolarização.

Neste sentido, infância e adultez encontram-se colocadas, de modo semelhante, às questões sociais, econômicas, institucionais. Tempos de vivência invisibilizados, inclusive no que se refere ao direito público subjetivo que é a educação.

Infância e a escolarização de jovens e adultos nas políticas educacionais

Falar da relação entre infância e adultez, neste texto, implica, indubitavelmente, pensar a concepção de sujeito que a escola foi construindo ao longo da história: sujeitos considerados não históricos, abstratos e não portadores de direitos e sim de outorgas e concessões de um Estado autoritário.

As ideias de falta, de carência, de incompletude e de dependência foram responsáveis pela criação de espaços escolares para crianças e para os adultos não escolarizados: para a infância somente o brincar e o cuidar, para os adultos não escolarizados somente o aprender escrever o nome. Os processos de escolarização foram negociados e pensados numa semântica cuja preponderância está no exercício de poder daqueles considerados superiores – professores/adultos/leitores.

Em sociedades caracterizadas pela distribuição desigual de recursos e aos bens culturais a idade se constitui como categoria importante para a definição de papéis - de modo assimétrico e de o acesso a políticas públicas educacionais. Nesta esteira “o entendimento das idades cronológicas se torna crucial em sociedades onde são estabelecidas direitos e deveres políticos que marcam a vigência de cidadania, quer dizer, se tornam referências quando as estruturas político-jurídicas se sobrepõem as relações familiares” (MAGALHÃES, 2006, p.136). Sendo assim, a idade localiza os indivíduos e os grupos na estrutura social.

No olhar de Sarmiento (2009) e Magalhães (2006) a idade passa a ser um condicionante social determinante da dinâmica da vida seja no plano chamado diacrônico (diferenças e contradições acerca das imagens construídas e os papéis atribuídos) seja no plano definido como sincrônico (diferenças e contradições operando no efeito de pertença – grupo social, contexto, gênero, etnia, dentre outros).

Deste modo é importante dizer que historicamente, tanto a infância como adultez estiveram fora das prioridades educativas. Estes tempos de vivências foram tratados dentro de espaços educativos como idades em que o professor não teria muito trabalho, numa perspectiva higienista, assistencialista, filantrópica/voluntarista.

Tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real. Existe uma igualdade formal e uma desigualdade real, ou seja, o que é garantido na lei,

não é realizado, sobre isto podemos elucidar que mesmo previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/95) ainda assim, prevalecem os conflitos referentes ao financiamento para a educação destinadas a estes tempos de vivência, e mais a frente, existe a falta de compreensão e entendimento da concepção de infância e da escolarização de jovens e adultos.

Para reforçar a argumentação sobre a distribuição de recursos podemos destacar o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental – FUNDEF cuja implementação foi em um contexto em que o Estado passa por um processo de descentralização desresponsabilizando-se, assim, de suas atribuições de executor e tão somente, atuando como planejador, regulador e coordenador de políticas.

A existência de muitas desigualdades e da necessidade imperativa de um empreendimento para mudar os rumos da educação e sua legislação levou o Estado brasileiro a seguir às orientações e coerções internacionais criando, assim, um grande mercado da educação. Dentro deste cenário de desigualdades e de pressão dos organismos multilaterais a Lei 9.424/96 regula o FUNDEF. Este foi considerado um marco do financiamento da educação cuja prioridade foi o Ensino Fundamental, além de responsabilizar os municípios por este atendimento, promoveu a municipalização do ensino fundamental em meio ao processo de descentralização das atribuições do Estado.

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração de FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral, que entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no Ensino Fundamental, o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento publico de EI para crianças pequenas pobres. (BRANDÃO, 2006, p. 563 apud ROSEMBERG, 2002a, p,42).

O fundo apresenta como pontos insatisfatórios a questão contábil (valores por aluno), o não atendimento a educação infantil e a educação de jovens e adultos. As classes destinadas ao publico infantil e ao publico jovem e adulto não escolarizado/não alfabetizado ficaram de fora. A impressão que se tem é aquela em que existia o entendimento que estas classes não seriam rentáveis, não daria retorno imediato e que quanto maior investimento no Ensino Fundamental mais recursos se chegaria para o ente federado município.

No âmbito dessa discussão é imperioso sublinhar que a educação para o povo, ao longo da história está relacionada às tentativas de sedimentação do poder político da ordem vigente o centro de enfoque desta educação destinada a formação comum de todos os

habitantes era dado às diversas práticas adotadas pelo Estado para difundir a ideologia dominante a fim de garantir a reprodução das relações sociais de produção e as desigualdades.

Infância sem alfabetizar x alfabetização durante a fase adulta

Muitas são as histórias narradas a respeito da alfabetização de jovens e adultos. A EJA foi entendida sob diferentes enfoques, fato que corrobora a afirmação de que a educação é o reflexo das tendências e dos conflitos dos contextos social, econômico e político brasileiro.

Durante séculos, o acesso ao saber, aos bens culturais socialmente construídos, sempre foi privilégio de poucos, haja vista a maioria oriunda das classes populares compostas por negros, índios, pobres, mulheres que ficou excluída da participação do processo de escolarização por longos anos de história na educação brasileira. Foram difundidas ideologias dos grupos dominantes, as quais propagavam que as pessoas que estavam na condição de não alfabetizadas escolheram permanecer nesta situação, movidas pelas próprias escolhas, incentivadas pelo pouco caso das famílias e/ou pelo baixo nível cognitivo. O discurso que é colocado é da igualdade de oportunidade em que esta escola funciona como meio de ascensão social e o sujeito é responsabilizado pelo seu fracasso.

Desse modo, pode-se afirmar que os sujeitos da educação de jovens e adultos são oriundos das camadas mais pobres, filhos de pais analfabetos, operários e que escrevem outra vez as histórias de gerações passadas, da negação de direitos como educação, saúde, alimentação e moradia, reescrevem histórias de exclusão social. (ARROYO, 2005).

Podemos inferir que esses sujeitos tiveram passagens desagradáveis pela escola ou não tiveram oportunidade de conhecer esse espaço e ainda, no contexto doméstico, passaram por um processo de adultização precoce, ou seja, assumindo funções como cuidar dos irmãos mais novos, ajudar os pais nas atividades laborais e, em alguns casos, passam a assumir o papel de chefe da família. Sobre isto Magalhães (2006) enfatiza que a sociedade capitalista submete as crianças e jovens muito cedo no mundo dos adultos e a situações de cobranças. Ademais, na escola elas passam a ser submetidas à autoridade e às categorias de êxito e fracasso.

É fato que o acesso e a permanência dos sujeitos na escola durante a infância tem uma relação mútua com a qualidade de todo o processo de educação e socialização, assim, há implicações positivas para/ao longo da vida. Estas implicações estão tanto na posterior escolaridade como nas relações com o mundo: os sujeitos tem uma melhor qualidade de vida, se sentem mais autorizados em dizer sua palavra; são ampliadas as possibilidades de acesso ao conhecimento, aos novos processos tecnológicos e a diferentes espaços. A esse respeito,

Magalhães (2006, p.141) afirma que

Os chamados anos formativos, quando não devidamente atendidos conforme suas demandas intransferíveis, como por exemplo, o acesso à escola em idade certa e com a devida formação curricular, poderão ser determinante de um presente e também de um futuro adulto, hipotecado por processo de exclusão e de aprofundamento de desigualdades sociais, bem como causar um fosso entre extratos de uma mesma idade. (MAGALHÃES, 2006, p.141).

Ainda sobre isto, Martins (2013) enfatiza a importância do papel da educação escolar na formação de conceitos e do desenvolvimento dos sujeitos. Neste espaço tem-se acesso aos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados, elabora-se conhecimentos acerca da realidade e há a construção da consciência. E esta formação de conceitos “ se expressam na própria configuração de sua subjetividade e ações no mundo.” (MARTINS, 2013, p.118).

Infância e adultez estão intimamente relacionadas na medida em que essa relação tem uma natureza dinâmica e complexa e “as experiências da infância são consideradas como partes profundas e verdadeiras da pessoa como sendo próprias de cada um num sentido mais profundo e diferente do que as experiências ulteriores” (GULLESTAD, 2005, p.515). É nessa perspectiva que esta pesquisa almeja a análise das histórias de vida dos sujeitos e a relação com o processo de alfabetização e escolarização.

A educação de jovens e adultos surge das lacunas deixadas por um Estado orientado por uma lógica excludente, mas que se utiliza de um discurso dito de orientação democrática:

[...] a criação desse Estado como democrático e voltado à defesa dos interesses de todos. Para isso reproduziu, sob novas bases, os conceitos de democracia (demo-cracia) e de separação das esferas e poderes, notadamente público e privado. Mas o público era (e é) apenas expressão do estatal, logo sob as mãos e controle da mesma classe que controla o Estado. (LOMBARDI, 2013, p.10).

A educação destinada aos jovens e adultos tem sido marcada por campanhas de alfabetização e foi se fazendo no itinerário que se inicia com o projeto dos jesuítas, as leis educacionais para erradicar o analfabetismo, passando pelas várias campanhas de combate ao analfabetismo, como do Movimento de Educação de Base – MEB, do Sistema criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da implementação do ensino supletivo, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a universalização da Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000), e os Programas da atualidade, como é o caso do Programa Brasil

Alfabetizado (PBA) e, na Bahia, o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA. Nesse sentido, afirmamos que no Brasil não há uma política para a educação de jovens e adultos, apesar de a LDB (9394/96) defini-la como uma modalidade de ensino.

O Programa expressa a falta de uma política diferente daquela com as marcas do retrocesso e da descontinuidade e, como outros Programas, com o intento de reduzir os índices de analfabetismo é explicitamente marcado pelo voluntariado, em que o alfabetizador é voluntário, muitas vezes, sem experiência em educação; o desenvolvimento das aulas em espaços improvisados, que não atendem as demandas estéticas da EJA (mobiliário inadequado, iluminação insuficiente, ausência de ambiente alfabetizador e matematizador, não contextualizado com a realidade adulta), sem atender, portanto, as necessidades de aprendizagens dos alunos.

A lógica dessas campanhas de alfabetização continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo aligeiramento, pelo assistencialismo e outros problemas estruturais ainda não superados. De acordo com Arroyo (2005), os diferentes espaços – e aqui entendidos como espaços educativos – impõem um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder, já que trazem suas significações e convenções. Eles desprezam a cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo menos poderoso economicamente ou politicamente.

A Pesquisa

Acredita-se que a educação na infância correlaciona-se com a qualidade de todo o processo de educação e socialização, assim, tem implicações tanto na posterior escolaridade como no mundo social e do trabalho, além da relação positiva ou não com o desenvolvimento intelectual ao longo da vida.

Destacamos que, conforme Gullestad (2005) “são as experiências da infância que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores (GULLESTAD, 2005, p.526). A ligação entre o eu da criança e o eu do adulto constitui-se enquanto repertório de memórias e de modos de agir e pode ser considerado como parte preponderante da forma que se constitui a pessoa adulta. Por isso afirmamos que as lembranças da infância, as suas histórias de vida são instrumentos para o entendimento porque chegam a idade adulta sem escolarização.

Neste sentido, a intenção da pesquisa em andamento é analisar as histórias de vidas dos alfabetizados de um Programa de alfabetização de jovens e adultos e a relação

estabelecida com a escola durante a infância. Tem como foco o grupo de alfabetizandos de programa de alfabetização no município de Vitória da Conquista.

Como caminho metodológico recorreremos a revisão de literatura, aos estudos da Sociologia da Infância. A análise documental será, igualmente importante, incluindo o levantamento sobre o caminho percorrido para implementação e execução do Programa, a nível estadual e, depois, no município a ser estudado.

Para alcançar o objetivo proposto e compreender o objeto em questão recorre-se ao percurso epistemológico das histórias de vida, aqui tomado como abordagem autobiográfica, e trazendo a compreensão Abrahão (2003): “Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo”(ABRAHÃO, 2003, p.80).

Ao fazer esta opção há o entendimento do reconhecimento de uma realidade social construída por seres humanos que experenciam, com intuições e emoções, com subjetividades, concomitantemente, existe o diálogo entre o individual e o social ao colocar em evidência o modo como cada um mobiliza seus conhecimentos. Há a possibilidade de permitir a análise das dimensões pessoais, e por conseguinte, o entendimento do processo de não escolarização; pode permitir universalizar “as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2003, p.81)

Então, a história de vida traz uma forte ligação entre o individual e o social, além de produzir sentidos. O que o entrevistador ouve e registra é um discurso no qual o sujeito diz das representações que tem dos fatos de sua vida. Quem narra fala sobre sua existência ao longo do tempo tentando reconstruir os acontecimentos que considera significativos, fala das relações estabelecidas com seus pares, com seu grupo, com a escola e o pesquisador tem a responsabilidade de desvendar tais concepções.

Ao fazer emergir suas memórias e suas histórias de vida, o sujeito diz, do mesmo modo, da estrutura (macro), das relações e interações estabelecidas com a sociedade, da exclusão/inclusão. Então quando estudar a infância buscar-se-á entender o universo do qual faz parte, a cultura, os sentidos que foram construídos a respeito da escolarização. Sendo, assim, cada história narrada, diz do itinerário individual e singular, diz, também, de algum modo o universo social mais amplo.

Como instrumento de coleta de dados teremos a entrevista semiestruturada. Importante instrumento para acessar informações sobre quais suas percepções e sentidos construídos pelos sujeitos alfabetizandos. Nesta perspectiva, a partir de suas narrativas serão registrados

seus saberes, memórias, sentidos, percepções e concepções.

Dar voz aos alunos do TOPA pelo relato de sua história de vida implica considerar seu percurso pessoal na construção de sentidos sobre a escolarização. É sabido que as fontes orais conseguem preencher muitos hiatos históricos deixados pelas fontes bibliográficas. As histórias contadas pelos sujeitos diz daquilo que a historiografia oficial não relata, fato característico de uma sociedade marcada pela exclusão.

Costumeiramente, não se ouvem estes alunos, suas histórias de vida. Normalmente são contadas por os estudiosos da área que fazem os apontamentos, levantam hipóteses, suposições a respeito da infância dos sujeitos não escolarizados, e não da perspectiva destes adultos não escolarizados. Sujeitos estes resultado das relações sociais e de sua subjetividade.

Considerações finais

As histórias da não escolarização na infância dos sujeitos adultos carregam trajetórias perversas, de negação e esse vínculo entre infância e idade adulta leva a pensar sobre a escola oferecida na infância, sobre os currículos, as práticas, as políticas, a chegada à fase adulta sem escolarização, e quais os discursos e sentidos construídos sobre a escola.

A concepção de infância sob o prisma da Sociologia da Infância tem uma implicação política e pedagógica, ao está inserida em uma reflexão acerca da realidade social ao tempo em que desconstrói concepções e reconfigura conhecimentos. Destarte, ao entender este tempo de vivência como categoria geracional e social (e da diversidade) podemos conhecer as condições sociais. Neste itinerário, nos interessa conhecer a infância ou as infâncias e, por consequência, o adulto (não escolarizado) enquanto sujeito social e cultural, situado historicamente.

Acreditamos que o trabalho apresenta contribuições para pensarmos as diferentes infâncias e seus contextos e as relações entre infância e adultez, bem como, o processo de acessibilidade e permanência desses sujeitos na escola e instigar para o debate a elaboração de práticas e políticas de garantia e efetivação de direitos fundamentais e formas de intervenção significativas, no Brasil, especificadamente, no Estado da Bahia.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaF/UFPel, Pelotas, n.14,p.79-95, set.2003.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Disponível em: [http:// www.reveja.com.br](http://www.reveja.com.br). Acesso em 26 jun 2013.

_____. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A; GOMES, N.L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BRANDÃO, Isabel de Jesus Brandão. **Política Pública de Educação Infantil.** VI Colóquio do Museu Pedagógico. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/1827/1650>. Acesso em 21 de julho de 2014.

GULLESTAD, Mariani. **Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida.** Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e sociedade.** Campinas, vol.26, n.91, p.509-534, Maio/Ago.2005.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. **Escolarização de jovens e adultos.** **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.14, Mai-Ago, 2000, p.108-130.

LOMBARDI, José Claudinei. **Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e pedagogia histórico-critica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A localização social da Idade: breves apontamentos.** In. MAGALHÃES, Livia Diana Rocha, ALVES, Ana Elizabeth Santos; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt (orgs.). **Lugares e sujeitos da pesquisa em História, Educação e Cultura.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O papel da educação escolar na formação dos conceitos.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Infância e pedagogia histórico-critica.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In.: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Infância e pedagogia histórico-critica.** In. MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Infância e pedagogia histórico-critica.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS A PARTIR DE ESTUDOS PILOTOS

Carmem Virgínia Moraes da Silva; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email:

carmem.virginia@gmail.com; Agência Financiadora: UESB

Roberta Bolzan Jauris; Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Grupo de

Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email:

robertajauris@hotmail.com; Agência Financiadora: CAPES

Introdução

As reflexões aqui propostas fazem parte de uma pesquisa de doutorado e uma pesquisa de mestrado realizadas na Educação Infantil da rede pública de Vitória da Conquista, no sudoeste baiano. A primeira investiga o brincar com vistas a produzir indicadores para contribuir para análises e definições dos espaços e práticas de Educação Infantil do Campo; a segunda tem o objetivo de analisar a autonomia das crianças, a partir de episódios interativos entre professor e crianças e entre as crianças, visando compreender como está sendo trabalhada a autonomia em espaços educativos. Estas propostas de pesquisa foram pensadas nos processos das discussões e reflexões produzidas no Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação Infantil, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Em linhas gerais, os estudos desenvolvidos pelo grupo estão voltados para análises de diferentes infâncias, seus processos e contextos de desenvolvimento, sobretudo a educação. As propostas metodológicas das pesquisas são específicas, respeitando o objetivo de cada estudo e tendo como princípio comum a contribuição das crianças como protagonistas e informantes críticos. Para tanto, percebe a criança e o seu processo de desenvolvimento a partir da perspectiva sócio histórico cultural em diálogo com a Sociologia da Infância.

Em se tratando das pesquisas discutidas neste artigo, ambas se propõem a contar com a contribuição das crianças que estão na Educação Infantil para, através desta parceria, identificar elementos que fomentem as discussões e construções de políticas educacionais efetivas e de qualidade. Estas pesquisas não são somente estudos sobre crianças, mas, principalmente pesquisas feitas com crianças, haja vista que tem o intuito de converter a voz da criança em contribuições efetivas para a atuação de profissionais que desenvolvem atividades com elas, de forma que os resultados produzidos sejam revertidos para as crianças, legitimando o seu direito à educação. Neste propósito, Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421)

fazem a seguinte afirmativa: “os direitos de participação efetivam-se nas práticas diárias quando as infâncias são ouvidas sobre seus desejos, suas opiniões e seus cotidianos”. Para as autoras, para além da descrição do contexto de desenvolvimento, os estudos que contam com a contribuição das crianças reafirmam direitos que lhe são inerentes. Elas são sujeitos do seu processo educacional a partir do momento em que são escutadas, pois, com suas contribuições podem romper com o processo adultocêntrico que marca fortemente os espaços educacionais.

Essa análise é também enfatizada por Sodré (2006), quando aponta para a necessidade de um compromisso da educação com as contribuições das diferentes crianças e para que educadores, de um modo geral, passem a estruturar o seu fazer pedagógico para elas e com elas. A autora evidencia os fatores que contribuíram para o distanciamento adulto criança, e que foram construindo um modelo de dominação dos adultos sobre as crianças em espaços onde as crianças não são reconhecidas em suas análises, em seus desejos ou em suas escolhas.

As pesquisas tradicionais, tanto no âmbito qualitativo quanto quantitativo, não foram pensadas para um trabalho de investigação especificamente com as crianças. Assim, surgem questões sobre os problemas instrumentais e metodológicos de pesquisas com as crianças que envolvem as relações e as mediações nos mais diversos espaços. Destarte, este trabalho tem o objetivo de refletir acerca de metodologias de pesquisa com crianças, ao tempo que reafirma a importância do uso do estudo piloto com o objetivo de adaptar o que está planejado na pesquisa à realidade da pesquisa com crianças pequenas, pois entendemos que o pesquisador deve estar atento para compreender as especificidades, bem como as trajetórias diferenciadas ao conduzir as pesquisas realizadas com as crianças.

Metodologia de Pesquisa com Criança: Protagonismo Infantil

Quando concebemos a criança como sujeito sócio histórico cultural, assumimos a postura de olhar e respeitar a criança como sujeito político que produz cultura. Entendemos que a criança contemporânea carrega as marcas das instituições das quais pertence e que frequenta, como a família e a escola. Conseqüentemente, assinalamos a importância e legitimidade das suas contribuições na apresentação desses espaços sociais.

Sarmento (2007) assinala a necessidade de darmos visibilidade à infância, assim como assinala a (in)visibilidade da criança na produção científica predominantemente adultocêntrica: “desvelar a complexidade vivenciada pelas crianças em seus mundos é um desafio para a ciência que por muito tempo as ignorou e as interpretou na ótica do adulto” (p. 45). Apresenta-se, assim, o desafio de produzir uma ciência atenta às crianças, suas vozes e

seus desejos, mais do que às imagens; uma ciência que dê visibilidade às crianças enquanto atores políticos concretos.

Apesar de alguns estudiosos avaliarem o olhar da Psicologia e Pedagogia como distinto e distante do olhar da Sociologia da Infância no tratamento dado às crianças nas pesquisas, como a autora Redin (2009), que assinala que as pesquisas da Sociologia da Infância abrem espaço para o protagonismo infantil, desconstruindo o olhar psicologizado e pedagogizado sobre atividades infantis, nós entendemos que há possibilidade de diálogo entre estas ciências para a construção de pesquisas que valorizem a criança como protagonista. Como exemplo, podemos citar Corsaro (2011, p.23) quando diz que: “a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos” e quando pontua os seguintes aspectos: “Vygotsky destacou o papel ativo da criança no desenvolvimento humano [...] acreditava que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade”. (p. 26).

Em que pese a consideração dada às contribuições da Psicologia e da Pedagogia para a nossa discussão sobre pesquisa com criança, o conceito de reprodução interpretativa é fundamental para marcar a nossa postura diante da criança pesquisada: “O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”. (CORSARO, 2011, p. 31 e 32). Tomar esse conceito para nossos estudos nos movimenta no processo de pesquisa sobre crianças para a pesquisa com crianças. A seguir, teceremos algumas reflexões sobre a temática da pesquisa com crianças, considerando os relatos de autores que adotam tal prática e evidenciando os recursos adotados em nossas pesquisas, a saber: observação com uso de fotografia, roda de conversa, videogravação e entrevista semiestruturada.

Na busca por escritos sobre caminhos metodológicos nos estudos sobre a infância, nos deparamos com um texto de Silva (2002), no qual o autor tece reflexões teórico-metodológicas acerca da sua tese de doutorado intitulada: “O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu???”. Fazemos questão de mencionar o título porque, assim como em muitos outros estudos sobre a infância, o mesmo nos indica, com o seu jogo de palavras, o tom dos resultados encontrados: a amarga realidade das infâncias assaltadas. Outro aspecto que nos chama a atenção é fato de que o autor justifica não ter realizado sua pesquisa de campo de forma cotidiana e intensiva, quando diz que:

o que na verdade importa e define a inserção do pesquisador no processo de pesquisa, e isso fui compreendendo no caminhar, não é tão-somente a sua presença física, mas a concepção de ciência, mundo e sociedade, subjacente à prática investigativa, além, é claro, dos conceitos de pesquisa, método e teoria, teoria e prática e da relação sujeito-objeto do processo do conhecimento. (SILVA, 2002, p. 135).

Ou seja, não há uma regra absoluta para a realização de estudos, mesmo profundos, sobre o humano e seus processos. Não é porque estudamos temas complexos que engendram as infâncias, que precisamos de uma inserção com presença física longa nos contextos pesquisados. É necessário, sim, ter consciência e ter extremo cuidado ao lidar com o desequilíbrio de poder entre pesquisador e criança, externalizados pela diferença de idade e muitas vezes refletida na diferença de tamanho. Esse cuidado precisa vir a tona na escolha dos recursos metodológicos.

No artigo ‘Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível!’, a pesquisadora Castro (2012) reforça essa necessidade ao fazer o relato da metodologia de pesquisa utilizada no trabalho de mestrado feito com as crianças e outros membros da comunidade escolar da Educação Infantil de uma escola da rede de educação pública do município de Belo Horizonte: “Diante do eixo específico de cada pesquisador é fundamental adotar o ponto de vista das crianças, recorrendo a mecanismos de observação e coleta de dados que serão desenvolvidos de acordo com a finalidade da pesquisa” (CASTRO, 2012, p. 43). Isso significa que, ainda que existam relatos apresentando e discutindo novos recursos metodológicos na pesquisa com criança, a escolha deve partir sempre da realidade pretendida, afinada com o objetivo da pesquisa.

Um recurso amplamente empregado em pesquisas que têm como foco a criança é a observação. Prado (2002) usa a observação da rotina de crianças em uma creche, buscando compreender especialmente as brincadeiras, vistas como fenômeno educativo e a creche como espaço de cultura e Educação Infantil. Elegemos esse estudo para refletir sobre a observação porque a autora elege a rotina integral, após perceber que a brincadeira ocorre nos diversos espaços da creche e de várias formas: entre pares e individualmente, com e sem a participação de adultos. Em pesquisas dessa natureza, não se trata de isolar momentos, sujeitos ou espaços, mas conseguir entender esse sujeito nas relações e na cultura da qual fazem parte, lembrando que “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar

adultocêntrico viciado” (REDIN, 2009, p. 118). Esse exercício depende de planejamento detalhado e de compromisso com essa concepção de crianças como atores sociais.

Nesta pesquisa sobre brincadeiras em creche, Prado (2002, p. 97) diz: “mesmo não se tratando de um estudo entre culturas diferentes, num sentido de oposição ou dicotomização entre adultos e crianças, busquei compreender as diversas formas de expressões e manifestações culturais das crianças pequenininhas [...]”, reforçando o ponto de vista que estamos interessadas, de conhecer modos culturais e de interações, independente de compará-los com outros modos e realidades.

Uma das pesquisas que faz parte deste artigo pretende empregar a observação, tendo como foco o brincar das crianças e tais atividades serão fotografadas. Neste estudo as crianças terão acesso às imagens tiradas delas próprias, assim como serão estimuladas a explorarem as cenas fotografadas. O registro fotográfico não será empregado como um instrumento auxiliar na etapa posterior à pesquisa de campo. As fotografias tiradas das crianças são vistas, conforme Gobbi (2011), como produto material, evidenciando as relações sociais e os aspectos culturais dos grupos de crianças. As fotografias reveladas e de posse das crianças nas rodas de conversa podem ser vistas como recursos ativos da pesquisa, colaborando na produção do conhecimento sobre essas crianças. No grupo de crianças pequenas (de 04 e 05 anos de idade), intencionamos que a fotografia funcione como “sujeito e objeto ao mesmo tempo, e, como tal, pode provocar uma participação, ainda que incipiente, daquele(a) que está diante das imagens”. (GOBBI, 2011, p. 136). A fotografia, ao representar um momento vivido pela própria criança, pode facilitar a participação da mesma relatando concepções, sentimentos, etc sobre o que está vendo.

A roda de conversa é outra estratégia que nos interessa e os estudos no grupo de pesquisa, assim como a experiência como pesquisadora sempre presente em espaços de Educação Infantil, na rede pública e privada, nos proporcionou o contato com as rodas de conversa com os mais variados objetivos. Na rotina da Educação Infantil a roda de conversa pode ser empregada como estratégia pedagógica para compartilhar novidades, para contar sobre o final de semana, para discutir um tema, para compartilhar músicas, entre tantas outras propostas. Na pesquisa é uma estratégia que possibilita a conversa a respeito de um tema, sem uso de instrumentos de apoio ou com uso de instrumentos, tais como o desenho e a fotografia.

Motta (2013) realizou uma pesquisa exploratória cujo objeto foi a roda de conversa como prática dialógica. A observação das rodas de conversa ocorreu com uma turma de crianças entre dois e três anos e uma turma de crianças entre três e quatro anos. Consideramos importante o relato desta pesquisa, diante da carência que temos de técnicas em grupo com

crianças tão pequenas. Diante dos resultados da observação, a autora faz pontuações marcando a ausência de habilidade de uma das professoras nas rodas de conversa: “a professora parece não aproveitar a chance de exercer função mediadora para com as crianças [...] o conteúdo dito pedagógico ocupava lugar central nas falas da professora, sem que fosse possível também a ela estabelecer diálogos”. (MOTTA, 2013, p. 77). Por outro lado, diante de uma observação em outra turma, com um tempo maior dispensado às rodas de conversa, como atividade planejada e considerando novos elementos que surgem trazidos pelas crianças, as pontuações giram em torno do quanto esta prática é proveitosa: “os conflitos que surgem no grupo são administrados, não há uma expectativa de que as crianças permaneçam passivas, escutando o que a professora tem a dizer. Não há tampouco a indução de respostas”. (MOTTA, 2013, p. 81). Temos aí um claro exemplo de uma prática pedagógica, a roda de conversa, com crianças de dois, três e quatro anos, cujo êxito tem relação direta com o manejo do adulto que a propõe. Ponderando o fato de o pesquisador ocupar outro lugar na rotina de uma instituição de Educação Infantil, lugar diferente do que ocupa a professora e que pode ter o significado do estrangeiro, as discussões apresentadas por Motta (2013) reforçam o nosso interesse em empregar a roda de conversa como estratégia metodológica junto às crianças de quatro e cinco anos que estão na Educação Infantil. Podemos conceituar a roda de conversa como uma variação do grupo focal que é definido por Millward (2010, p. 280) como: “uma entrevista baseada na discussão que produz um tipo particular de dados qualitativos gerados via interação grupal”. Por ser em grupo, entendemos como um instrumento que possibilite a emergência e aprofundamento dos temas que são focos das pesquisas, pois as crianças não são questionadas de forma tão direta.

Em outro estudo presente neste artigo, pensa-se na vídeogravação para documentação de episódios do cotidiano de crianças e professoras em sala de aula, pois este instrumento nos permite uma variedade de possibilidades de organização e seleção do material de pesquisa. Para Laplane (2000) o uso de vídeogravação permite observar a organização da interação, dando possibilidade de analisar os microcomportamentos, tais como: o olhar, as hesitações, a postura, os movimentos, as expressões, a fala, entre outros. A análise não se resume às ações individuais e por este motivo pensamos também nas interações de comportamentos provocadas nas ações entre os indivíduos, interesse da pesquisa que está sendo desenvolvida.

Segundo Queiroz (2013, p. 121) em sua pesquisa, a utilização de vídeos mostrou-se de grande eficácia e “enquanto recurso mediador em interlocução com crianças superou as expectativas [...] passaram a interagir com as imagens, através das falas [...]. Além de se autoperceberem, as crianças se manifestavam sobre o desempenho das colegas”. Através dos

vídeos é possível perceber expressões faciais, atitudes e sentimentos que não são muitas vezes possíveis através de fotos e entrevistas.

Recorreremos também a um roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças, por acreditar numa maior proximidade entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, possibilitando assim, entrar em contato com a fala direta, gestos e impressões dos entrevistados. Segundo Lüdke & André (1986) a entrevista cria uma relação de interação, constituindo uma influência recíproca entre o entrevistado e o entrevistador.

No caso da entrevista semiestruturada esta interação é possível por sua não rigidez de estrutura e ainda possibilita focalizar o objeto de estudo. Neste tipo de entrevista, também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas direcionadas ao seu objetivo, respeitando as ideias e colocações do entrevistado (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSNAJDER, 1998).

Os autores Lüdke & André (1986) acrescentam que a entrevista semiestruturada nos permite ter maior aproximação do sujeito pesquisado por se tratar de um esquema mais livre, sendo possível a intensificação da interação através da adaptação das questões, no momento da própria entrevista. Ainda mais, em se tratando de pesquisa com as crianças, o pesquisador deverá ter a sensibilidade para através de gestos, movimentos, falas e outros tipos de manifestação compreender o que dizem as crianças. Esta adequação à realidade, através de esquemas mais livres, não exige a pesquisa em educação de um planejamento com rigor, pois, para Lankshear e Knobel (2008, p. 174) “as entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-se apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”.

Como instrumento, a entrevista é singular, adentrando a qualquer teoria, posicionamento epistemológico ou filosófico, sendo um meio de ordenação de coleta de dados adaptável em sua forma e função. Com esta versatilidade, a entrevista é capaz de gerar dados suscetíveis de serem interpretados e visualizados das mais diversas formas (BREAKWELL et al, 2010), ainda mais em se tratando de entrevistas com crianças, pois exigem adequações específicas para a faixa etária pesquisada.

A partir do momento que direcionamos as metodologias de pesquisa para as crianças, conseqüentemente, devemos pensar em escutar as crianças respeitando como se expressam, seja pelo brincar, pela fala, pelos gestos, pelo olhar, desvinculando dos nossos preconceitos e concepções adultocêntricas.

Os Estudos Pilotos com Crianças

Para a realização das pesquisas aqui apresentadas, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa, com um estudo descritivo, partindo do princípio de que as crianças e os professores de uma determinada realidade educacional podem estar no centro da indagação, portanto são os interlocutores privilegiados e participantes da pesquisa. Conforme Ludke & André (1986), o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Ele deve procurar não influenciar o ambiente e ater-se em perceber o cotidiano estudado, sendo estritamente descritivo e levando em consideração o seu contexto. (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

A realização do estudo piloto em pesquisas com crianças surgem para legitimar os procedimentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa diante da especificidade que é compreender as ações e o pensar próprios das crianças.

Conforme experiência relatada por Queiroz (2013), com o estudo piloto foi possível rever o processo da aplicação da pesquisa, conduzindo o processo metodológico a ser utilizado com as crianças para novos caminhos, envolvendo desde as palavras a serem utilizadas com as crianças nas entrevistas, o tempo de conversa e até os gestos e movimentos das crianças. Em nosso caso, os estudos pilotos tiveram o objetivo de fazer ajustes nos recursos da observação com uso de fotografia, roda de conversa com grupos de crianças, videogravação de episódios interativos entre crianças e entre crianças e professoras e entrevista semiestruturada com as crianças e as professoras, após assistirem as videogravações, mostrando episódios com os mesmos em momentos de interação.

Com relação aos procedimentos planejados para o estudo piloto, entendemos que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSNAJDER, 1998, p. 163). Assim, tal como afirmam os autores citados, no processo de investigação empregamos diferentes procedimentos para produção de dados.

A pesquisa de doutorado está sendo realizada no meio rural. Obedecendo aos princípios éticos, a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa¹ e antes de fazerem parte da mesma, os participantes e os responsáveis por eles foram esclarecidos sobre a importância do estudo, os objetivos, o procedimento de construção de dados e sobre a questão

¹ Aprovação em 23 de agosto de 2013, parecer nº 370.146.

sigilosa dos registros. Neste sentido, antes da realização da pesquisa, foram solicitadas autorizações por escrito, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido individual. A Secretaria Municipal de Educação mostrou interesse e autorizou a realização da pesquisa, por meio de documento de consentimento.

Constatamos, no ano de início desta pesquisa, 2012, a presença de apenas uma creche e vinte e quatro escolas situadas no meio rural que atendem também crianças na modalidade de Educação Infantil – Pré-escola (4 e 5 anos). Interessa à pesquisa abordar crianças do meio rural de escolas isoladas e/ou distantes dos centros urbanos, pois são elas que poderão contribuir para o trabalho sobre a cultura infantil do campo no município de Vitória da Conquista.

A amostra da pesquisa em questão é probabilística, ou seja, aquela em que os sujeitos são escolhidos por determinados critérios, e também intencional ou de seleção racional, pois “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador”. (RICHARDSON, 1999, p. 161). Diante da caracterização inicial da oferta da Educação Infantil do Campo no município, os resultados encontrados demonstram que são oferecidas, majoritariamente, turmas para crianças de 4 e 5 anos e a população é composta por famílias quilombolas, assentadas, trabalhadores assalariados rurais e trabalhadores assalariados na sede do município, com predominância dos dois últimos tipos. Diante disso, com o propósito de garantir a presença do sujeito tipo, que são “aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes” (RICHARDSON, 1999, p. 161), os critérios de escolha da amostra foram: idade da criança e tipologia da população. A escola escolhida para a realização da pesquisa oferece Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos e tais crianças estão inseridas em famílias assentadas, trabalhadores assalariados rurais e trabalhadores assalariados na sede do município, além de ser uma escola isolada.

No primeiro semestre de 2014 foi realizado o estudo piloto em uma instituição de Educação Infantil com características semelhantes às da instituição amostra. Foi planejado como recurso de investigação junto às crianças, conforme já apresentado: a observação com uso de fotografia e a roda de conversa.

De forma aleatória foram escolhidas: uma turma de crianças de 4 anos e uma turma de crianças de 5 anos na instituição piloto. Em cada turma foram feitas duas sessões de observação com fotografias durante todo o turno de funcionamento (vespertino), com a presença da pesquisadora em todos os momentos: chegada e acolhimento das crianças, roda

de música e história, atividades dirigidas em sala, lanche, horário de saída. As fotografias foram tiradas priorizando o acontecimento de brincadeiras.

As rodas de conversa foram feitas de formas diferentes em cada turma. Na turma de crianças de 5 anos foram feitas 2 rodas de conversa no pátio, com a participação de 5 crianças em cada uma delas; na turma de crianças de 4 anos foi feita uma roda de crianças na sala, com a totalidade de crianças (21 crianças). Nas rodas de conversa, cada criança recebeu uma fotografia de si própria brincando. As crianças foram questionadas pela pesquisadora a responder sobre o que estavam fazendo na cena da fotografia e a partir desta resposta inicial, iniciava-se um diálogo sobre os detalhes envolvendo o brincar, com a permissão da interação entre crianças, caso acontecesse. As rodas de conversa foram gravadas.

A pesquisa de mestrado foi iniciada em 2013. A fim de adaptar e legitimar a metodologia da pesquisa com crianças foi realizado, no primeiro semestre de 2014, o estudo piloto em uma instituição de Educação Infantil com características físicas e de oferta da modalidade de crianças da mesma faixa etária da instituição a ser pesquisada. Foi incluída no estudo piloto uma professora que aceitou o convite para participar do estudo. Porém, como não seria possível trabalhar com todas as crianças da sala de aula, identificamos, através de sorteio aleatório, o mínimo de 2 crianças, alunas da professora que aceitou o convite, sendo: 1 menino e 1 menina.

Apesar de não haver uma preocupação por parte do estudo com as questões referentes ao gênero, acreditamos ser importante análises de episódios interativos envolvendo menino e menina de forma equitativa, no propósito de verificar se as questões de gênero interferem nas relações adulto/criança (professora/criança) ou nas relações criança/criança. Com esta decisão, verificamos que os episódios interativos representam a realidade do dia-a-dia das interações que ocorrem no espaço educacional em foco. Incluímos no estudo um cuidado com referência às diferenças de gênero, no propósito de verificar se meninos e meninas são tratados de forma similar ou não a partir da Educação Infantil.

Registraram-se 3 tipos de episódios envolvendo as diferentes idades. Como interessa ao estudo analisar interações adulto/criança e criança/criança, gravamos 3 diferentes processos de interação: no primeiro, registramos uma interação professora/criança que teve por origem um processo iniciado pela professora; no segundo, a interação criança/professora iniciado pela criança; e, no terceiro, um processo de interação entre duas crianças.

Logo, trabalhamos gravando vídeos com uma mesma professora para que ficassem registrados episódios interativos professora/criança e criança/professora, o que produziu um total de 2 vídeos com a participação da professora. Além disso, gravamos episódios

interativos com as crianças participantes do estudo. Como selecionamos 1 menina e 1 menino, fizemos gravações criança/criança com cada uma delas e obtivemos 2 vídeos com as crianças.

Com os vídeos prontos, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada que foi aplicado junto às professoras e às crianças. As entrevistas tiveram como recurso mediador a apresentação dos vídeos, haja vista que as cenas foram analisadas por cada participante da pesquisa individualmente. As questões das entrevistas foram elaboradas conforme o conteúdo exposto nos episódios interativos filmados, porém, interessa ao estudo discutir com os diferentes participantes (professoras e crianças), a iniciativa das interações registradas, tomando como referencia a autonomia, tal como definida por Dias (2005), Freire (1996) e Kohan e Olarieta (2012). Interessa à pesquisa discutir o personagem que toma iniciativa em cada episódio interativo e a possibilidade de novas formas de interação entre os personagens nos episódios gravados.

Considerações a Partir da Realização do Estudo Piloto

No caso da pesquisa de doutorado ora apresentada, compartilhamos da reflexão de Prado (2002, p. 99) sobre brincadeira: “são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana”. Atividade que pode se apresentar em qualquer momento na rotina da Educação Infantil e em qualquer lugar da instituição escolar. Sendo assim, estivemos presente em toda a rotina escolar durante as observações das turmas de 4 e 5 anos, acompanhando o grupo em qualquer lugar para o qual ele tenha se deslocado, atentas ao comparecimento do brincar. Apesar da brincadeira se fazer presente em todos os momentos observados, foi durante o recreio que houve maior manifestação.

O uso da máquina fotográfica desde o contato inicial com as crianças pareceu eficaz, pois em nenhum momento foi questionada a presença do objeto. Por muitas vezes as crianças solicitaram visualizar as fotografias, demonstrando intimidade com os aparelhos digitais. O número de 2 observações mostrou ser suficiente para a produção do material fotográfico necessário para subsidiar a realização de uma roda de conversa. Porém, considerando o número de crianças ausentes em cada dia de observação, faz-se necessário um planejamento considerando esta variável, pois é importante que todas as crianças do grupo sejam fotografadas para que possam participar da roda de conversa.

A roda de conversa revelou algumas singularidades: após o encantamento inicial ao se verem nas fotografias, as crianças demonstravam curiosidade para ver as fotografias dos colegas e não se contentavam em comentar somente as próprias fotos. Houve grande interação

grupala e, apesar de ser mais difícil manejar o grupo grande, ambas as formas de roda de conversa se apresentaram como possibilidades de serem empregadas como recursos metodológicos com crianças pequenas. Durante a roda de conversa, as questões foram feitas de modo que as respostas possibilitassem compreender as especificidades nas brincadeiras das crianças. As sessões de observação promoveram a intimidade da pesquisadora com a linguagem das crianças e com os nomes dados às brincadeiras, facilitando o diálogo durante a roda de conversa. Segundo Aguiar (2007, p. 131): “cabe ao pesquisador [...] ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito”. Assim, ver e ouvir as crianças com sensibilidade foi um exercício fundamental para compreensão do brincar da criança do campo: as crianças falaram do que estavam brincando, da relação com o espaço físico da escola, dos brinquedos e brincadeiras preferidos, assim como fizeram referência à origem de muitas brincadeiras, envolvendo aspectos sociais e culturais das mesmas.

No estudo piloto referente à pesquisa de mestrado, foi possível concluir que o uso das videograções se justificam por produzirem “microanálises estruturadas” de cenas contendo os envolvidos na pesquisa, sendo possível fazer ricas descrições a partir do exposto. (FLICK, 2009, p. 224). Através do estudo piloto, foi possível a reorganização das entrevistas com as crianças, bem como, a reestruturação dos posicionamentos que o pesquisador deve ter ao adentrar o espaço da sala de aula para a realização das filmagens.

Para tais considerações, foram realizados 3 momentos de interação em videogração e 3 momentos de entrevista semiestruturada (2 com as crianças e 1 com a professora). Na realização das filmagens, inicialmente vem à curiosidade das crianças em relação ao equipamento, querendo saber como funciona e de se verem na filmadora. Após este período de adaptação da pesquisadora na sala e da filmadora, a rotina da sala de aula volta a ser estabelecida. As crianças são receptivas e agiram com naturalidade diante da presença da pesquisadora. Nos episódios gravados em sala de aula foi possível observar interações entre crianças e entre a professora e as crianças, compreendendo que as interações são de suma importância para a decisão das crianças diante de novas ações, ou seja, de novas situações vivenciadas, que ocorrem através da linguagem, seja ela gestual, ou falada, para a concretização das interações das crianças. (VIGOTSKI, 2007).

Como o foco da pesquisa envolve o aspecto da autonomia das crianças, recorreremos às reflexões de Dias (2005) em seu estudo “Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: o que Pensam os Professores”, que analisa concepções sobre autonomia e educação moral das

professoras, apresentando a autonomia como interação mediante reflexões e ações das crianças: “como um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das experiências interativas que cada criança vai vivenciando no dia a dia”. (DIAS, 2005, p. 370). Conforme posto, a autonomia pode ser vivenciada nos diversos contextos, e especificamente o escolar, através das experiências interativas com os diversos tipos de trocas entre os sujeitos que compõem este espaço, no caso, as professoras e as crianças. Sendo estas experiências oportunizadoras de vivenciar conflitos, fazer escolhas e tomar decisões, passam todos estes momentos por reflexões que podem ser conduzidas a partir de como a professora entende esta participação das crianças. Foram estas questões levantadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora e as 2 crianças envolvidas no estudo piloto, construídas a partir dos dados obtidos nas videograções e subsidiadas no referencial teórico sobre o tema.

Com a realização dos estudos pilotos, fica evidente que devemos ter cuidado e cautela no que refere a realização de pesquisas com crianças. Quinteiro (2000, p. 120) nos mostra que em tais pesquisas são sempre discutidos problemas metodológicos relativos às relações, como: “sujeito-objeto, a infância-criança-escola, criança-adulto, criança-aluno, aluno-professor”; e aos instrumentos e procedimentos, tais como: a entrevista, enquetes, produção de desenhos, consideradas por quem realiza pesquisas com crianças, mediações que devem ser desenvolvidas de forma apropriada para as mesmas através do brincar, do jogo, entre outros oportunizadores de novos enfoques que devem ser enfrentados pelo pesquisador que compreende a especificidade da pesquisa com crianças, criando estratégias metodológicas que nos aproxime das mesmas.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Maria Bock; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

ALVES-MAZZOTI, Alda J. GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BREAKWELL, Glynis M. [et al]. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. Trad. Felipe Rangel Elizalde. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTRO, Grasielle Vieira Maia de. Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível! **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 7, nº 7, p. 43-54, jan./jul. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In.: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em nov 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Maria Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 129-157.

KOHAN, Walter Omar. OLARIETA, B. F. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e Silêncio na sala de aula**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MILLWARD, Lynne J. Grupos Focais. In: BREAKWELL, Glinis M. et al. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 278-301.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 67-84.

PRADO, Patrícia Dias. Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 93-111.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2000.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A Dança na Educação Infantil a partir da Escuta das Crianças**. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Faculdade de Educação. Salvador, 2013.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. (Orgs.). Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-126.

RICHARDSON, Roberto Jarry e Cols. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SILVA, Maurício Roberto da. Eventos-Campos: Um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 131-153.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 419-426. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>. Acesso em 15 out 2012.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A (re)significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. (Orgs.) **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ESPAÇOS DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Eugênio de Souza Ponte; Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email:

dricapedagogia@yahoo.com.br

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira; Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email:

ronilda_oliveira@hotmail.com; Agência Financiadora: FAPESB

Silvania Brito Araújo; Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED/VCA); Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI);

Email: silbaraujo@yahoo.com.br

Introdução

Neste artigo propomos uma discussão acerca da necessidade de políticas públicas que devem ser adotadas nas instituições de ensino com o intuito de otimizar os espaços de brincar, uma vez que entendemos ser um tema bastante relevante para a educação. Nesta perspectiva, tomamos como base os espaços de algumas creches municipais de Vitória da Conquista e de escolas da cidade de Salvador que atendem crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essas discussões são pautadas em relevantes autores que abordam a temática do brincar e serão trazidos durante o texto a fim de reforçar o que é observado nas instituições de ambas as cidades. Também traremos os documentos do Ministério de Educação (MEC) que preconizam as regulamentações para o funcionamento das instituições de ensino, bem como a Resolução municipal nº 018/2009 que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil, jurisdicionadas ao sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista.

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da criança, desde o início da humanidade. A partir do surgimento do ser humano este brinca e/ou joga e, desde a época em que viviam nas cavernas, eram criados variados momentos de disputas por caça, paus, pedras etc. que se caracterizavam como sendo jogos. Neste contexto, em determinados períodos da história da humanidade, o homem passou por algumas diferenciações desde o *homo sapiens*, momento em que se julgou racional em relação aos demais seres vivos. Mais tarde foi substituído pelo *homo faber*, qualificado principalmente pela relação com o trabalho. No entanto, Huizinga revisou esta caracterização denominando-o

homo ludens, para proclamar que o jogo era considerado como uma das principais premissas básicas do ser humano. (NEGRINE, 1994).

Dessa forma, o jogo e a brincadeira estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento do homem. Não se pode pensar no ser humano sem imaginá-lo realizando alguma atividade que lhe promova certo prazer, não importando que seja criança, adolescente ou até mesmo o adulto. A atividade de brincar e o espaço que a compõe será sempre uma necessidade que o ser humano precisará constituir como imprescindível em sua vida.

Todavia, foi a partir do final do século XIX que o jogo e o brincar, do ponto de vista científico, passam a ser alvo de estudo de psicólogos, psicanalistas e de pedagogos em geral.

Hoje, a maioria dos filósofos, sociólogos, etólogos e antropólogos concordam em compreender o jogo e a brincadeira como atividades que contém em si mesma o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da aprendizagem e da caminhada humana pela evolução biológica. Assim, brincar significa extrair da vida outra finalidade, nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. (ANTUNES, 2000, p.38).

Corroborando com esta ideia, entendemos que o brincar extrapola qualquer expectativa de ação educativa, uma vez que, antes de qualquer coisa, o brincar é simplesmente brincar, podendo, como fazem muitos educadores, usar a brincadeira e o jogo como elementos de motivação para se trabalhar algumas atividades.

Para compreendermos a proposta deste artigo, é necessário, antes de dar prosseguimento ao tema, conceituar o brincar, que embora seja difícil de definir, é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. O brincar é uma forma de atividade realizada pela criança de fundamental importância para o seu processo de desenvolvimento humano. (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, podemos dizer que através do brincar a criança interage com outros seres humanos e com o ambiente, como também, potencializa o desenvolvimento da linguagem, incita o pensamento abstrato e a aprendizagem.

Para Vigotski (2007) o desenvolvimento da criança acontece quando ela se desloca de um ponto onde ela não domina sozinha uma atividade para outro que passa a dominar, explicado pelo autor através da zona de desenvolvimento proximal – ZDP. Essa zona é utilizada por Vigotski para mostrar que através da intervenção de outrem, a criança se desloca do nível atual (do que ela ainda não se apropriou, mas pode fazer sob a intervenção de outrem) para o nível proximal (do que ela já se apropriou e sabe fazer sozinha). Para o autor, esse movimento que leva ao desenvolvimento pode ser observado quando a criança representa um papel em situação de brincadeira, que está além do que ela representaria em situação do

seu dia a dia e neste momento ela está realizando em nível proximal. Logo, podemos dizer que o brincar favorece o desenvolvimento e, conseqüentemente, o aprendizado da criança.

No brincar a criança faz seus primeiros experimentos, que vão além do campo visual, transitando pelo campo das ideias de forma progressiva, até conseguir fazer a separação entre objeto e ideia, exemplificado por Vigotski (2007, p.115) através de situações como a de uma criança que pega um cabo de vassoura para substituir o cavalo real: “a debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um ‘cavalo de pau’ como pivô”. Fica evidente que a criança não está mais limitada somente ao concreto, ela já transita pelo mundo das ideias.

Desse modo, nas situações de brincadeira, a criança vai fazendo descobertas, como também despertando o interesse por coisas ou situações diversas, a depender da idade e da vivência do indivíduo, o que significa que, à medida que a criança interage com o outro e com o mundo, sua visão de mundo vai se ampliando. Do mesmo modo, seus interesses e necessidades também vão se modificando gradativamente, conforme a relação estabelecida entre o objeto significado e o próprio ato de brincar. Nesse sentido, o brincar é um ato constituído das representações do que já foi vivido socialmente. Essa afirmativa é validada por Bichara et al (2009) quando afirmam que, no brincar, as crianças podem representar aspectos do seu dia a dia que podem estar relacionados ao local onde residem, ou fora dele. Destarte, o brincar pode alavancar:

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência , prática e abstrata, que acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 2007, p.11).

Por conseguinte, podemos dizer que o desenvolvimento da criança se processa também através do brincar. A criança, em situação de brincadeira, quando representa o papel de um dos componentes da família com a qual ela interage e vivencia, pode demonstrar a concepção que tem de cada componente representado. Do mesmo modo, quando está brincando de professor(a) ou médico(a), dentre outros profissionais que fazem parte da nossa sociedade, vai vivenciando o papel de cada ocupação ou atividade com suas particularidades. (VIGOTSKI, 2007).

Essas atividades realizadas pela criança, procedentes da percepção que esta tem do mundo à sua volta, bem como dos resultados das relações de troca que faz com outros seres humanos e que são internalizadas pelo pensamento, são produto do seu desenvolvimento

sócio-histórico e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo da criança. Este movimento, possibilitado pelo brincar, demonstra que estas ações não apenas refletem a cultura, mas em virtude do poder produtor de sistemas como a linguagem é também capaz de se ‘emancipar’ dela e de deixar de ser escrava da ordem cultural dominante. Assim, quando o indivíduo se apropria e compreende o movimento do mundo que está a sua volta, tem condição de reproduzir, como também de produzir os seus próprios conceitos, independente do já existente. (TROADEC & MARTINOT, 2009).

Isto posto, não podemos deixar de contemplar o brincar como fazendo parte das atividades do dia a dia da criança, inclusive das escolares, dentro e fora da sala de aula, como explica Borba (2007) no documento publicado para orientar a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos:

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (BORBA, 2007, p 39).

Assim sendo, o brincar pode ser um potencializador no processo de aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento da criança. Portanto, deve sair da margem para ocupar um lugar central no planejamento das atividades escolares das crianças. Consideramos que esse é um dos aspectos dessa problemática que permeia a escola. Outro aspecto que consideramos central no nosso estudo está no descaso do adulto com relação ao modo de pensar da criança. A nosso ver, é importante compreender a cultura presente na escola, onde ainda prevalece o pensar do adulto para promover, estabelecer e determinar as atividades desenvolvidas pelas crianças e que ainda é uma concepção dominante em nossa sociedade, para podermos tentar quebrar este paradigma tão presente na escola.

Desenvolvimento

A fim de suscitar reflexões sobre a legitimação das políticas públicas nas instituições de ensino da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda, visando otimizar os espaços de brincar na escola, partimos *a priori* de uma análise dos documentos do Ministério da Educação (MEC) e da Resolução Municipal 018/2009 de Vitória da Conquista que tratam dos espaços de brincar nas creches desse município e, num segundo momento, escutamos crianças com idade entre seis e sete anos que cursavam o 1º ano do Ensino

Fundamental de uma escola pública do município de Salvador com o intento de cruzar alguns dados que contribuíram com as propostas das pesquisadoras.

No que diz respeito aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, documento que orienta e auxilia no desenvolvimento do trabalho nesta etapa, apontam que o cuidado não pode ser dissociado da educação. Portanto, ao educar cabe a tarefa de:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL/MEC, 1998, p. 23).

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criadas em 2010, vêm reforçar a obrigatoriedade de um currículo que deve estar baseado na prática pedagógica dos professores cujos eixos norteadores são principalmente as interações e a brincadeira, onde se devem garantir experiências que estejam vinculadas às vivências das crianças e promovam, além do conhecimento de si, a autonomia e seu protagonismo durante todo o processo de aprendizagem. (BRASIL/MEC, 2010).

Contudo, a nossa sociedade tem buscado impor às crianças uma infância cada vez mais distante do brincar com os elementos da natureza, como terra e a água, elementos estes que estão presentes na vida ao ar livre. Os novos modelos de casas são construídos sem quintais, as praças não são elaboradas pensando nas crianças que as frequentam, tampouco as creches e escolas apresentam em suas estruturas espaços adequados para as crianças brincarem.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil é um documento do MEC, criado em 2006, elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros com o objetivo de propiciar o cumprimento da descentralização das políticas públicas educacionais, apresentado as regulamentações das normas e adaptações dos espaços de Educação Infantil. Este documento foi um marco importante do MEC para a Educação Infantil, uma vez que criou critérios para o funcionamento das instituições infantis, mas cabe às prefeituras fazer a proposta do MEC funcionar de fato.

Em relação aos espaços de brincar previstos nesse documento, torna-se evidente a importância da valorização da arquitetura adequada para se promover momentos

significativos de trocas e participações em diversas atividades que se planeja. Nele está proposto que:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio conhecimento de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimentos) poderá ser refinado com o mundo exterior. (BRASIL/MEC, 2006, p. 26-27).

No entanto, apesar das inúmeras pesquisas e das publicações estabelecidas nos parâmetros de qualidade na Educação Infantil, que apontam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças na primeira infância, não se percebe nas Instituições² Municipais de Vitória da Conquista, a implementação de políticas educativas voltadas para o bom funcionamento dessas práticas. Portanto, a pouca importância que é dada para os aspectos físicos das instituições mina o potencial de criação e de imaginação das crianças.

Vitória da Conquista, considerada uma cidade de porte médio de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE³, apontou população de aproximadamente 336.987 habitantes, tem se desenvolvido tanto em termos estrutural como econômico, apresentou segundo o IBGE (BRASIL, 2012), um total de alunos matriculados na Educação Infantil de 7.217, sendo 3.221 em instituições privadas, 3.980 em dependências municipais e 16 em estaduais. No que tange as instituições jurisdicionadas pelo sistema municipal de ensino existem 11 creches municipais e 10 creches conveniadas. No entanto, questionamos em quais condições físicas estas creches estão funcionando e principalmente como são construídos os espaços para as crianças fazerem atividades livres, como por exemplo, brincar.

De acordo com a resolução nº 018/2009 do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista as instituições de Educação Infantil devem apresentar **condições físicas, administrativas, pedagógicas, de equipamentos e de pessoal**⁴ favoráveis à implementação de atividades com vistas a atender às necessidades das crianças. Essas exigências serão regidas por essa resolução. No entanto, como em muitos documentos oficiais, essas especificações estão no nível da teoria. O referido documento em seu Capítulo V, Art. 17 traz a seguinte proposta:

² Citamos as creches que não foram contempladas com as verbas do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

³ Conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apresentou população estimada de 336.987 no ano de 2013. Dados retirados do site www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em 07/07/2014.

⁴ Grifo das autoras.

As unidades de Educação Infantil deverão ser um **ambiente físico e humano, com estruturas e funcionamento adequados**⁵, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso das crianças aos bens culturais e educacionais, proporcionando uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. (VITÓRIA DA CONQUISTA/CME, 2009).

Neste sentido, qual o significado do ter ambiente físico e humano, com estruturas e funcionamentos adequados? Quais providências a prefeitura está tomando em relação às creches do município? O documento deixa bastante claro que as creches que não se adequarem não serão credenciadas, apenas autorizadas por um período de tempo para se adequarem.

É sabido, pois, que uma parcela significativa das instituições de Educação Infantil de Vitória da Conquista não possui espaços adequados para que as crianças possam desenvolver suas habilidades psicomotoras ou simplesmente se divertirem, contradizendo, além da própria resolução do conselho municipal, também o documento do MEC Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica, quando salienta que:

A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios que possibilitam a investigação e aprendizagem sobre as pessoas e mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira uma atividade que ocupa um maior espaço de tempo na infância. (BRASIL, 2012 p. 5).

Desta forma, além das salas pequenas fora do padrão determinado pelo MEC para funcionamento destas instituições, observa-se que as creches e escolas não são construídas pensando na criança como um ser dotado de múltiplas necessidades, percebendo-se assim que a grande preocupação não está na criança, mas sim em oferecer o maior número de vagas por sala, fazendo-se cumprir a obrigatoriedade das crianças a partir de quatro anos estarem inseridas nas escolas. No Art. 19 da resolução nº 018/2009 do Conselho Municipal de Educação do município é citado que todo imóvel destinado à Educação Infantil deve obedecer a critérios exigidos por essa resolução. Afirma, ainda, que o prédio deverá ser construído em terreno plano, alargado, de boa resistência, apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene e ainda, ter pintura e revestimento de cor clara. (VITÓRIA DA CONQUISTA/CME, 2009).

⁵ Grifo das autoras.

A realidade que visualizamos em Vitória da Conquista, salvo algumas poucas creches, é muito diferente da que está prescrita no documento. Muitas creches apresentam estados preocupantes, completamente fora do padrão de infraestrutura do MEC e da própria regulamentação que o Conselho Municipal de Educação apresenta. As salas são pequenas, mal arejadas, sem iluminação adequada; os pátios (quando têm) são desarticulados da dinâmica das creches: pequenos, com pisos inadequados, sem área verde ou bancos de areias. Observa-se, ainda, falta de parquinhos, sala de vídeo, brinquedotecas, sala de professores. Os banheiros, além de poucos, são feitos para adultos, com vasos e pias dos tamanhos normais, para adultos.

A precariedade das muitas creches em Vitória da Conquista é vista, muitas vezes, como casos isolados, pois o que é apresentado na mídia procura minimizar o discurso de muitos professores indignados com as condições de trabalhos que não são dignas para si, tampouco para as crianças. Assim, as poucas investidas de trazer a tona essa realidade são sufocadas com tentativas de maquilar a realidade, com a realização de reformas irresponsáveis.

Neste contexto, vale ressaltar um quadro acerca dessa estrutura inadequada apresentada por algumas creches de Vitória da Conquista: as crianças não têm espaços de brincar. As creches não são construídas para as crianças e isso gera uma série de inquietações, levando-as a buscarem formas de se divertirem, principalmente na hora das brincadeiras livres. As crianças se amontoam no pátio, sem perspectivas de como brincar, correndo de um lado para o outro, muitas vezes se machucando e machucando os colegas.

O que está previsto no documento é algo interessante, se fosse colocado em prática com certeza seria uma contribuição significativa para a educação do município, no entanto, o poder Público Municipal mais uma vez, não está preocupado com a qualidade da educação, mas com a quantidade de alunos matriculados.

Nesta perspectiva, veremos agora o que dizem as crianças sobre o brincar na escola na cidade de Salvador. Ressaltamos que escolhemos utilizar nomes fictícios para nomear as crianças no presente estudo, visando proteger o anonimato delas. Na questão sobre em que momentos elas gostariam de brincar na escola, as respostas mais frequentes enunciam a dicotomia existente na escola entre o dever (estudar) e o brincar, ainda que, umas se apresentem de forma mais simples como a mencionada por Diogo, “*depois do dever*”, ou mais detalhada, como a descrita por Getulio, “*Primeiro antes fazer o dever ia brincar no parque, depois voltava, fazia mais um dever e ia brincar no parque de novo, fazia um dever e brincava na quadra, lanchava, voltava e ficava quieto desenhando até o portador chegar, e*

assim, não ficava fazendo só dever, dever, dever, dever.” Esses dados revelam a vontade das crianças de que os momentos de brincadeiras aconteçam com mais frequência na escola, como também, elas demonstram entender a perspectiva da escola que frequentam, quando separam claramente o momento de fazer o dever do momento de brincar, bem como reproduzem a concepção de escola numa visão conservadora de um lugar institucionalizado com o fim de transmitir conhecimentos. Essas considerações corroboram com o que apresenta o documento para orientação do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007, p.10) quando aborda sobre o modelo de escola ainda existente, “direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário, por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores”. Vejamos o que disseram as crianças:

Botaria o brincar em cada parte. Quer dizer, eu estou brincando de pega-pega ai, eu tenho que fazer as coisas depois. (Ana)

Quando a Pró deixar, depois de acabar o dever. (Bruna)

Quando chegar na escola, depois do café, brincar, fazer o dever, brincar, fazer outro dever e brincar até ir para casa.(Caio)

Depois do dever. (Diogo)

Toda hora! Faz o dever, ai brinca, ai faz o dever e brinca de novo. (Eliane)

Todo o tempo. Fazer o dever e brincar, fazer o dever e brincar. (Felipe)

Primeiro antes fazer o dever ia brincar no parque, depois voltava, fazia mais um dever e ia brincar no parque de novo, fazia um dever e brincava na quadra, lanchava, voltava e ficava quieto desenhando até o portador chegar, e assim, não ficava fazendo só dever, dever, dever, dever. (Getulio)

Todo dia. (Hilda)

Todo dia, quando chegar, depois do dever, almoça, dorme, brinca, faz dever, brinca até ir para casa. (Ingrid)

Depois do dever. (Jade)

Gostaria em todos os momentos sem a Pró brigar. (Marcos)

Todo o tempo que ficar na escola. (Otavio)

O desejo das crianças de que o brincar esteja mais presente na rotina da escola está visível na fala delas, assim como, está evidente que a escola não enxerga o brincar como componente essencial no seu currículo, embora já esteja posto no documento do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2007, p.10):

O brincar como *um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Logo, é importante que a escola preste mais atenção ao que está escrito nos documentos que tratam desta matéria que orienta o Ensino Fundamental de Nove Anos, e atendam ao convite realizado pela Secretaria da Educação Básica às escolas no sentido de repensar a organização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano, uma vez que, o governo brasileiro demonstra estar cada vez mais comprometido em prol da construção de uma escola que seja inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social ainda que, administrativamente cada sistema de ensino possua competência e autoridade para construir juntamente com a comunidade escolar na qual está inserido, seu plano de ampliação do Ensino Fundamental, com o intento de assegurar o padrão de qualidade do processo de ensinar e aprender. (BRASIL, 2007).

No final da entrevista perguntamos por que elas brincam. Neste momento, além de verbalizar suas respostas, elas enunciaram por meio de gestos e expressões faciais as seguintes respostas: porque gosta, é muito bom, é divertido e é importante. Cada uma dessas palavras foi acompanhada de gestos e expressões que refletem expressões e contentamento. Portanto, elas queriam dar ênfase ao sentimento que nutrem pelo brincar e, conseqüentemente, ao papel que o brincar ocupa (ou deve ocupar) na vida de cada uma delas.

Algumas Considerações

Discutir acerca da necessidade de políticas públicas que devem ser adotadas nas instituições de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental com o objetivo de otimizar os espaços de brincar foi a questão central deste estudo. Dessa forma, para elucidar a questão nos baseamos em uma pesquisa de doutorado sobre o brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental realizada pela Universidade do Estado da Bahia e uma pesquisa documental na qual analisamos alguns documentos do MEC e a Resolução nº 018/2009 do Conselho Municipal de Educação que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil, jurisdicionadas ao sistema municipal de ensino de Vitória

da Conquista, além das observações e impressões como educadoras neste ambiente, a fim de compreendermos o que determina os documentos acerca das políticas públicas implementadas pelo governo sobre os espaços de brincar.

De tudo o que vimos e ouvimos no período da produção dos dados podemos afirmar que o distanciamento entre o brincar e as demais atividades que fazem parte do cotidiano da escola do Ensino Fundamental, é um aspecto que deve ser repensado com urgência. As orientações constantes nos documentos que norteiam a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007), bem como do documento que estabelece as diretrizes para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, no mínimo, devem ser observadas pelas secretarias de educação. Logo, pensar a rotina e o funcionamento da escola do ensino fundamental e das instituições de Educação Infantil, é pensar também a criança que faz parte deste espaço; e, para tanto, não podemos pensar algo para a criança sem escutá-la.

Referências

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BICHARA, Ilka Dias. Brincadeira e Cultura: o faz de conta das crianças Xocó e do Mocambo. V.7. Nº1. *Temas em Psicologia*:2003.

BORBA, Angela Mayer. **O brincar como um modo de ser e estar no Mundo**. In:Beauchamp, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia R. do (org). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

BRASIL, lei nº 9.394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL/MEC. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**: manual de orientação pedagógica, Brasília 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

DELORS, Jacques, **Os quatros pilares da educação**. 1999. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>, Acesso em: 20 março. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: o mine dicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sistema IBGE de Recuperação Eletrônica (SIDRA)**. 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

KISHIMOTO, MORCHIDA. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil- 1: simbolismo e jogo**. Porto Alegre: Edita 1994.

PINTO, Marly Rondan. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Arte & Ciências, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 018/2009. **Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil, jurisdicionadas ao sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: CME, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.