

GRUPO DE PESQUISA VOZES DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA(S), MEMÓRIA(S), FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

**Nome da Coordenação do Grupo: Prof^a Dr^a Maria Tereza Goudard Tavares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
(UERJ-FFP)**

APRESENTAÇÃO

O Núcleo Vozes da Educação, criado em 1996, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tem como objetivo principal promover a reconstrução da memória e da história escolar de São Gonçalo, envolvendo os sujeitos escolares (professor@s, crianças e famílias). Cadastrado como diretório de pesquisa no CNPq desde 2003, o grupo é constituído por dez (10) professor@s doutor@s, da FFP, do Departamento de Educação (DEDU), sendo que nove (09) professor@s são membros do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu – www.ppgedu.ffp.uerj.br/). O Grupo Vozes se estrutura em sub-pesquisas, das quais 04 estão diretamente vinculadas aos estudos das infâncias com diferentes filiações teóricas e escolhas metodológicas. Tais pesquisas envolvem as seguintes temáticas: infância e o direito à cidade, infância e práticas educativas em instituições de educação infantil; infância e questões étnicorraciais e formação de professor@s da infância. Dentre as principais realizações do Vozes da Educação (www.grupovozes.com.br), no campo da infância, destacamos a promoção de cinco seminários nacionais de Educação e três cursos de extensão, envolvendo estudantes da FFP e professor@s da rede pública gonçalense e municípios de entorno: “Afrodescendência, Diversidade Cultural e Educação” (2003); “Infâncias em São Gonçalo: políticas públicas, formação de professores e cotidiano escolar” (2004); “Os pequenos e a escola da Infância” (2011); “A educação da pequena infância em São Gonçalo: questões e proposições para a educação de zero a três anos” – Seminário a ser realizado nos dias 28 e 29 de julho de 2014. O trabalho que vimos desenvolvendo no Núcleo vem nos oferecendo pistas fecundas sobre a centralidade da história local (suas memórias, suas histórias, seu patrimônio material e imaterial, sua geografia, sua arquitetura, seus processos educacionais, culturais etc.) para a melhor compreensão e qualificação do trabalho pedagógico nas redes educacionais, sobretudo no cotidiano escolar da educação da(s) infância(s) nas periferias urbanas. Destacamos igualmente a produção de dissertações articuladas às discussões dos grupos de pesquisas do Vozes, por nós orientadas: *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?* - Renata dos Santos Melro; *O Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias* - Priscilla Gomes Guilles Mattos; *As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto alfabetizador* – Priscila Pedro Andrade; *Será que posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola* - Deylla Wiviane de Araujo Batista Caetano; *A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas antirracistas no cotidiano escolar* - Luciana Santiago da Silva; *Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento* - Suene Nogueira de Lima Maia. Inspiradas pelo poeta pantanense, Manoel de Barros, temos mergulhado em nossas investigações nos *achadouros da infância* intencionando apurar uma *escuta sensível* e uma “*compreensão ativa*”, tanto nos processos formativos com estudantes do Curso de Pedagogia e com professor@s das redes públicas, tanto no trabalho direto com as crianças pequenas, seja na escola da infância ou em outros espaços da cidade.

A(S) INFÂNCIA(S) E A CIDADE: DISCUTINDO PROCESSOS FORMATIVOS NOS TERRITÓRIOS GONÇALENSES

**Maria Tereza Goudard Tavares
Lilian dos Santos Ferreira**

RESUMO

A Comunicação em tela constitui-se como desdobramento de um longo processo de investigação na cidade de São Gonçalo, onde vimos atuando desde 1996 como professoras-pesquisadoras da FFP, nos quais vimos discutindo questões relativas às infâncias gonçalenses, os processos educativos ampliados e o direito à cidade como pressuposto da cidadania infantil. O conhecimento acumulado nesses processos de investigação, bem como os resultados provisórios das pesquisas, tanto as por mim coordenadas, quanto as realizadas sob minha orientação no Mestrado em Educação, tem nos incentivado a continuar investigando as possibilidades educativas da cidade nos processos educativos da(s) infância(s) gonçalense, bem como no processo de formação inicial e continuada dos professores/as da infância, tendo a questão da segregação social e espacial com uma questão importante de ser discutida nas escolas de educação infantil do município. Deste modo, o estudo, caracteriza-se pelo seu caráter transversal e pelas possibilidades de articular diferentes campos do conhecimento, tais como a História local e a temática das cidades educativas, a memória local, a história oral e as narrativas urbanas, a Sociologia da Infância, dentre outras. Tendo como foco uma “investigação cúmplice” na rede pública de educação infantil de São Gonçalo, visamos construir junto aos professores/as, familiares e crianças da Educação Infantil, outro *ethos*, outro olhar sobre a cidade gonçalense. Olhar este que possa contribuir para um maior conhecimento e complexificação dos processos histórico-culturais inscritos na formação social, cultural e política da cidade de São Gonçalo. Estamos convencidos de que as cidades são e/ou deveriam ser instâncias educativas, privilegiadas, e que cada vez mais é necessário uma “aldeia inteira para educar uma criança”, como nos ensina um provérbio africano. Nesse sentido, tomar a cidade como um “livro de espaços” (ALVAREZ, 1994) implica em complexificar o conceito e as práticas culturais infantis para além de sua aceção usual na cultura escolar. Quais as condições de educabilidade da cidade de São Gonçalo? Como vão se constituindo os processos de escolarização das crianças pequenas, moradoras dos bairros pauperizados da cidade, tais como Salgueiro, Jardim Catarina, e Itaoca? De que forma a crescente segregação urbana e espacial, bem como o acirramento das desigualdades sociais em São Gonçalo, vem sido percebidas e analisadas pelos diferentes sujeitos escolares como fatores dificultadores da educabilidade de crianças de 3 a 5 anos das camadas populares no município? De que maneira o “efeito vizinhança”, as relações bairro/escola tem sido percebidas pelos diferentes sujeitos escolares? É possível afirmar que em São Gonçalo, “a cidade é contra a escola”? Com relação às crianças pequenas, a cidade apresenta um quantitativo geracional acima da média das cidades brasileiras, sendo 46.288 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, e quase 42.000 na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, configurando um número muito elevado de crianças sem nenhum atendimento educacional. A partir de nossas pesquisas e da experiência na cidade vimos refletindo sobre algumas questões acerca do impacto da cidade nos processos de escolarização de crianças das classes populares, buscando discutir, as possibilidades educativas da metrópole e suas inter-relações com a escola, na expectativa de contribuir para a ampliação das condições de educabilidade das crianças das camadas populares.

Palavras-chave: infâncias; direito à cidade; escola da infância.

INFÂNCIA(S) EA CIDADE: O DISCUTINDO PROCESSOS FORMATIVOS NOS TERRITÓRIOS GONÇALENSES

Maria Tereza Goudard Tavares – FFP-UERJ
Grupo de Pesquisa Vozes da Educação
mtgtavares@yahoo.com.br
Lilian dos Santos Ferreira – FFP-UERJ/ SME-RJ
liliandsferreira@hotmail.com

Criança é o gerúndio do verbo criar. Criança é aquele que deve ser criado. Portanto, a palavra criança quer dizer que se espera, se deseja e se faz tudo e se crie nos dois sentidos da palavra: torne-se um adulto e seja criadora de sua própria vida (CHAUÍ, M., 1990).

A presente comunicação é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento contemplada com financiamento da FAPERJ e vem sendo realizada no município de São Gonçalo, no Leste Fluminense, tendo como objetivos mais amplo a formação de professoras da infância e os direitos da criança como uma questão fundamental a ser discutida e (re)conhecida nas escolas de educação infantil.

A citação utilizada na introdução deste artigo é emblemática do lugar complexo ocupado pela infância na contemporaneidade. Acompanhamos meio que nocauteados pela velocidade das transformações cotidianas, a tensão entre os discursos estruturados sobre a infância e as condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais as múltiplas infâncias concretamente se realizam.

Em São Gonçalo, um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e território de nossas pesquisas interessadas, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como a família, a escola, os *massmedia*. No caso da escola, sobretudo no interior de suas práticas cotidianas, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movediço estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as.

Etimologicamente a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa *aquele que não fala*, aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes: médicos, jurídicos, psicólogos, pedagógicos, midiáticos, etc. Porém, no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, principalmente na contemporaneidade, multiplicam-se a

polifonia das vozes infantis: a criança sai dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o *status* de ator/atriz principal. Diante desse cenário, brevemente exposto acima, gostaríamos de problematizar algumas questões que vimos procurando compreender coletivamente nos espaços nos quais trabalhamos/pesquisamos: Afinal, o que a(s) infância(s) estão falando/ fazendo que vem deixando sobressaltado o “mundo da escola”? O que nós, adultos, em especial, professores/as sabemos sobre, aprendemos com a(s) infância(s)? Existe a infância, e/ou as infâncias são apenas “construções inventadas”?

O presente texto não pretende exaurir e/ou mesmo responder a essas questões, visto à complexidade e a própria profundidade histórico-sociológica inerente ao tema da infância como categoria conceitual de pesquisa e aprofundamento.

A nossa contribuição se insere num conjunto de reflexões realizadas a partir de um trabalho investigativo em escolas de periferias urbanas, especialmente, nos últimos sete anos, na cidade de São Gonçalo¹, o segundo maior município em densidade populacional do Estado do Rio de Janeiro, território físico-geográfico de (re)invenção cotidiana da(s) infância(s).

O (des)aparecimento da infância: uma questão para se pensar na escola

Infância. Poucos são os campos de experiência humana e da própria produção do conhecimento em que tão enfaticamente, o pensamento ocidental se permitiu elaborar generalizações e naturalizações, que de modo geral, se apresentam como as históricas e biologizantes.

Segundo autores como Postman (1999) e Sarmiento (2000, 2004, 2007), o interesse histórico pela infância é recente. Como objetivo distinto de conhecimento, sobretudo pelo campo historiográfico, a referência à infância aparece muito tardiamente, sendo inclusive, uma das razões que levaram Philippe Ariès (1981) a firmar a inexistência de um “sentimento da infância” até o começo da modernidade.

Como registra esse historiador em seu livro “História social da criança e da família”, a noção e o sentimento da infância firmaram-se com o advento do individualismo moderno, no contexto das transformações objetivas e subjetivas ocorridas nesse período, em todos os campos da vida humana.

¹ O município de São Gonçalo, segundo dados do IBGE (2010), apresenta um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de noventa bairros, esta cidade é um retrato vivo das “desigualdades multiplicadas”, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana.

Assim, em linhas gerais, a concepção da infância é uma concepção moderna: “remetidas para o limbo das existências meramente potências, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2004, p.3).

Nesse sentido, apesar de paradoxalmente, sempre terem existido crianças, “seres biológicos de geração jovem”, nem sempre houve infância. Isto é, a infância enquanto uma categoria social com estatuto próprio.

Queremos ressaltar que a construção histórica da infância foi resultante de um processo complexo, que incluiu muitos fatores, dentre eles, a produção de representações sobre a criança, a estruturação de seus cotidianos e modos de vida, e, especialmente, a constituição de instituições sociais específicas para educar/cuidar das crianças (SARMENTO, 2004).

Assim, a *institucionalização da infância*, a partir da conjugação desses fatores, vai explicitar a concepção da infância como um artefato social, cultural e não uma necessidade natural biológica (POSTMAN, 1999).

Um dos fatores decisivos para essa institucionalização foi à constituição de instâncias públicas de socialização. A progressiva institucionalização da escola pública, bem como a sua expansão como escola de massas, vai operar decisivamente na construção social da infância:

[...] Deu-se assim a “institucionalização educativa de infância”, pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o de ciência normal), o da uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2004, p.4).

Os projetos pedagógicos dirigidos às crianças surgem como algo novo em meio a movimentos mais ou menos conscientes de construção de uma nova sociedade. O objetivo número um era afastar a criança da convivência intergeracional, que agora começa a soar como promíscua. Como consequência desses fatos, surge o moderno colégio, dentro do qual a criança é “separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena” (ARIÈS, 1981, p.11). Sobre esta base, a criança, pretende-se erigir o novo mundo social, fabricando-a como o mais intensamente novo. “Começa a nascer aí a criança que conhecemos: inventa-se aí a infância” (RODRIGUES, 1992, p. 122).

A criança perde o anonimato. Transforma-se em “indivíduo”, essa peça tão relevante para a edificação do nosso modo de vida. Passa a ser sujeito de direitos e desejos, dotado de

importância social até então desconhecida. Em torno dessa importância, é organizada a família, agora dotada de responsabilidades educacionais e afetivas. Família e escola se aliam em função deste “pequeno ser”, que não pode mais ser substituído sem imensa dor: para o civilizar e para fazer dele uma criança “bem educada” – se quisermos utilizar uma expressão hoje corrente, mas que não aparece antes do século XVII (RODRIGUES, 1992).

No contexto do “aparecimento da infância” e/ou de sua “invenção”, foi constituído também um conjunto de saberes sobre a criança, já compreendida como objeto de conhecimento e foco de um conjunto de prescrições, normas, regras produzidas a partir do que esse campo de conhecimento convencionou denominar de “normalidade”. Esse conjunto de saberes, paulatinamente, constitui e demarca um campo disciplinar destinado ao estudo, e a normalização da infância, com ênfase especial na puericultura, pediatria, psicologia e na pedagogia (NARODOWSKI, 1996).

De modo geral, a criação e a expansão da escola, o recentramento do papel da família no cuidado e educação dos filhos, a produção de um campo especializado e disciplinar de saberes nos últimos duzentos anos, contribuiu para à configuração de *um ofício da criança* (SARMENTO, 2004), intensamente associado à atividade escolar, e a uma “*administração simbólica da infância*”² (SARMENTO, 2004, p. 5).

Na contemporaneidade, face às inúmeras e complexas transformações sociais, bem como as mudanças estruturais nos diferentes campos da vida humanas, como trabalho, meio ambiente, *massmedia*, economias globalizadas, crise dos Estados-providência, dentre outros, a idéia-força de uma infância universalmente globalizada não anula, pelo contrário, potencializa a multiplicação das desigualdades inerentes às condições sociais, de gênero, de etnia, de classe, de acesso aos direitos fundamentais, dentre eles o direito à alimentação, à educação, a uma vida digna e feliz. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2004, p. 6). Aliás, segundo dados recentes da UNICEF (2010), a infância é o grupo etário e geracional que, mediante as condições atuais de globalização hegemônica, é mais (e fortemente) afetado pelas “desigualdades multiplicadas”, principalmente, pelas guerras, pela pobreza, pela fome, pela destruição ambiental, pelo crime organizado, pela ausência de políticas públicas destinadas (e efetivamente implementadas) às crianças, especialmente, nos países dos chamados “terceiro e quarto mundo” (Latino-americanos, africanos, indianos e asiáticos).

² Segundo Manoel Sarmiento (2004) a *administração simbólica da infância* refere-se a um determinado conjunto de “normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (2004, p. 5)

Isto posto, entendemos que questões como o (des)aparecimento da infância, e o seus diferentes mundos culturais e sociais, deveriam ser temas permanentes de discussão e aprofundamento na formação cotidiana da professora, especialmente, daquelas que trabalham na educação da infância.

Buscando dar consequência a uma concepção de formação que compreende a escola e suas relações cotidianas, como *lócus* privilegiado do contexto formativo (político, pedagógico, epistêmico, relacional, ético e estético) da professora, destacamos a seguir, alguns movimentos da “investigação-cúmplice”³, que vimos desenvolvendo, juntamente com um grupo de estudantes de Pedagogia⁴, na escola municipal de Educação Infantil Arca de Noé, no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

Alfabetizações cotidianas no contexto de uma escola de Educação Infantil.

Ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa na escola Municipal Arca de Noé, tínhamos acordado com o seu coletivo (professoras e equipe pedagógica), que além dos encontros mensais com toda equipe (inclusive merendeiras, inspetoras, zeladoras), teríamos encontro quinzenais com as quatro turmas de Educação Infantil⁵, e com as famílias das crianças, bimestralmente. Os temas acordados com as professoras e equipe pedagógica procuravam dialogar com questões concretas de seus trabalhos: currículo, organização do tempo e de espaço da escola, o desenvolvimento infantil, a agressividade e a sexualidade da criança, as culturas infantis, o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, etc. A demanda mais urgente e definida coletivamente pelo grupo (professoras e pesquisadores) foi questão curricular na educação infantil. Até então, a escola organizava a sua estrutura curricular tendo como base as diferentes efemérides e datas cívicas. Havia, porém, no grupo um forte desejo de fundamentar o seu trabalho pedagógico, a partir de uma organização curricular ancorada na *Pedagogia de projetos* (FREINET, 1991; HERNANDEZ e VENTURA, 1998). Iniciamos assim, uma “formação-investigação” no trabalho por projetos.

³ A *investigação-cúmplice* para nós desenvolvida, busca subverter a relação pesquisador/pesquisado, tensionando a clássica relação sujeito/objeto: não mais a relação binária sujeito/objeto e sim, uma relação solidária sujeito-sujeito, assumindo as tensões presentes nessa relação. A investigação-cúmplice representa uma opção político-epistemológica que ao desejar “conhecer com” assume as implicações e as ambiguidades presentes nesse processo.

⁴ Trata-se do projeto de iniciação científica “A(s)infâncias e a cidade: Investigando processos formativos nos territórios gonçalenses” (2010).

⁵ A escola funciona em dois turnos, atendendo a três turmas de jardim II (5 anos) e uma turma de jardim I (4 anos), contabilizando um total de noventa crianças regularmente matriculadas, embora a frequência média gire em torno de umas setenta crianças diariamente.

E o primeiro a ser discutido e negociado junto às crianças foi “Os pequenos e seus direitos”⁶. Pois, segundo Sarmiento (2007, p. 37), “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”.

A compreensão dos *pequenos*⁷ como sujeitos de direitos tem sido fruto de concepções e debates muito recentes no Ocidente. Concepções e debates cujas matrizes histórico-sociais vêm tornando-se mais nítidas a partir da metade do século XX, principalmente nos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, em virtude dos impactos da universalização dos sistemas escolares e da difusão dos meios de comunicação de massa.

Porém, se de modo geral, as últimas décadas do século XX nos legaram o desejo e o desafio da adoção e defesa dessa cultura política dos direitos (BOBBIO, 1992; ARENDT, 1995; CARVALHO, 2001), torna-se fundamental registrar que essa cultura é resultante de lutas incansáveis de homens e mulheres em todas as regiões do mundo, pela materialização de seus direitos, pela defesa de sua condição cidadã.

No caso brasileiro, nossa formação, marcada pela herança colonial, pelo regime escravocrata, pelas oligarquias e pelo caráter extremamente privado do Estado brasileiro, dentre outras questões de natureza estrutural, vem contribuindo para que a nossa cidadania seja muito mais uma questão retórica que uma possibilidade real para a maioria do povo, pois, de acordo com Santos (1996, p. 12-13):

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desregularização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirantes, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se preocupa com aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário.

Com efeito, como materializar uma educação cidadã diante das históricas contradições político-sociais em curso no país? Como possibilitar que os *pequenos* cresçam exigindo respeito e dignidade, se a cultura autoritária e excludente na qual hegemonicamente estão imersos dificulta, quiçá impede, de *ser mais*, como nos provoca Freire? Como efetivar uma

⁶ A precariedade arquitetônica, material da escola, a ausência de equipamentos, e a falta constante de merenda, somadas a grande pobreza das crianças e de suas famílias, contribuiu para que dentre outros, escolhêssemos esse projeto de trabalho.

⁷ É importante ressaltar que essa expressão não vem sendo utilizada, apenas, para designar crianças. Seu uso em nosso trabalho refere-se à condição histórica de *menoridade* (Kant, 1985) dos *pobres*, dos *subalternos*, dos *oprimidos* na sociedade brasileira.

educação cidadã, se em sua própria cidade o que vigora é a sua condição de *menoridade* (KANT, 1985), sua *cidadania atrofiada* (SANTOS, 1996)?

Buscávamos o coletivo da escola e nós, pesquisadores garantir pelo menos, nas quatro horas diárias que as crianças passavam na escola, um *ambiente generoso* que favorecesse o seu processo de conhecimento e sua formação enquanto sujeito de direito: “A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, a medida em que implica o exercício de direitos no mundo da vida” (SARMENTO, 2007, p.42).

Assim, começamos a estudar e a trabalhar os direitos da criança, na tentativa de construir uma metodologia de ação, que não apartasse prática e teoria, o “mundo da escola” e o “mundo da vida” da criança pequena.

O ponto de partida do trabalho foi situarmos as próprias crianças quanto aos seus direitos, tentando interagir e ampliar os nossos conhecimentos num ambiente de amizade e de generosidade, compreendendo as crianças como interlocutores legítimos.

Sabíamos que mesmo após a aprovação da convenção dos direitos da criança, em 1989, e de seu reconhecimento jurídico no Brasil, em 1990, que as crianças historicamente não são reconhecidas como sujeito de direitos. A proclamação e o reconhecimento jurídico de seus direitos, embora traga enormes avanços à condição infantil, não transforma por efeito da publicação das normas jurídicas, as desigualdades e as discriminações contras às crianças. Porém, insistíamos em fazê-los conhecer e debater os seus direitos, tendo como parâmetro que a cidadania da infância, se materializa nas relações sociais concretas que as crianças vivenciam ou que deixam de vivenciar.

A pesquisa e seus objetivos: as nossas intenções na escola.

Fundamentada em trabalhos anteriores, defendemos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica vem possibilitando que pesquisadores e pesquisados possam viver a experiência de uma *comunidade investigativa* (TAVARES, 2010), na qual o trabalho de campo, longe de ser apenas um espaço de coletas de dados e construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletivo sobre o conhecimento buscando corroborar o que Santos (2000) defende como papel de pesquisa numa perspectiva emancipatória. Do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões embasam a nossa pesquisa:

A questão empírica: os componentes territoriais que constroem ou possibilitam os processos de educabilidade das crianças das periferias urbanas gonçalenses. Os últimos dados

do IBGE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo parecem reiterar os dados empíricos coletados junto aos moradores entrevistados: não está ocorrendo a ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos só consegue vagas nas creches conveniadas, que funcionam precariamente à margem das políticas públicas municipais (TAVARES, 2010).

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, amplia-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana. E também aumenta a violência urbana. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade das crianças pequenas, da Educação Infantil. São justamente elas que mais sofrem as repercussões da escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos.

Outro horizonte investigativo, diz respeito à questão política: na contemporaneidade, vivemos um tempo paradoxal, no qual a celebração das virtudes democráticas e a ampliação formal dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil, entra em choque com o crescente recrudescimento de uma “zona de indiferenciação entre o lícito e o ilícito, o direito e o ilegal, entre o público e o privado, a norma e a exceção projetando uma inquietante linha de sombra no conjunto da vida urbana e suas formas políticas” (TAVARES, 2010).

Ao investigar as trajetórias urbanas e os circuitos de educabilidade das crianças dos bairros delimitados na pesquisa, percebemos a existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla, não somente nos equipamentos escolares. Do ponto de vista do horizonte epistemológico, entendemos ser necessário cada vez mais aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência de conhecimento.

Em nosso estudo, vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas (TAVARES, 2010). Não se trata de inventar novas teorias e muito menos de domesticar a(s) realidade(s) estudada(s) em alguma matriz explicativa geral. Ao pensar a cidade com um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, busca-se elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que produza linhas de força que nos instiguem a pensar de forma plural e inventiva a questão urbana. Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem nos inspirado a formulação de novas questões,

principalmente em diálogo com o mundo da escola, que via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil.

Colocadas estas questões teórico-metodológicas, afirmamos que muitas são as nossas intenções na escola. Uma pesquisa é sempre motivada por questões políticas e epistemológicas, além das institucionais e pessoais. Muitas vezes, além dessas intencionalidades, um dos principais objetivos é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam nesse espaço. No nosso caso, o trabalho na Escola Arca de Noé tem conjugado tanto os objetivos político-epistemológicos, quanto os relacionais.

Antes de começarmos a desenvolver o projeto na escola, fizemos algumas visitas com o objetivo de conhecer as crianças dos turnos manhã e tarde. Fomos também às reuniões com os responsáveis e famílias das crianças para explicar-lhes o projeto que seria desenvolvido, isto é, a parceria entre a Universidade, a Escola Arca de Noé e o projeto a ser desenvolvido.

No desenvolvimento da pesquisa, planejamos atividades que tinham como objetivo principal os direitos da criança, buscando que elas conhecessem a “substância” de cada direito; por exemplo:

Os direitos de *proteção* (nome, da identidade, do pertencimento a uma nacionalidade, família, contra a discriminação, maus-tratos e a violência dos adultos), os de *provisão* (de alimento, habitação, de condições de vida, saúde, assistência, educação, etc.) e os de *participação* (na decisão relativa à sua própria vida e na organização das instituições em que atua).

Essas atividades foram planejadas e implementadas numa perspectiva transversal, a partir de uma pedagogia do projeto, que parecia favorecer o diálogo da criança com a questão dos direitos:

Organizar o trabalho pedagógico por projetos na educação infantil parece ser uma estratégia epistêmica e relacional de oportunizar o aprendizado de conhecimentos e práticas culturais planejadas aos interesses e preocupações das crianças pequenas, envolvendo também, os problemas emergentes da vida social e cultural mais ampla, a realidade social fora da pré-escola, a cidade, bem como às questões culturais do grupo investigado. Pensamos que os projetos de trabalho podem transversalizar o currículo da escola da infância, pois os temas trabalhados podem ser explorados e aprofundados de maneira transversal, rizomaticamente, implicando em trabalhos de pensamento, pesquisas, busca de conhecimentos prévios, experiências distintas coletivas e ou individuais de produção de conhecimento sobre o tema pesquisado, tais como entrevistas, aulas passeio, atividades lúdicas e artísticas, visitas a *lugares de memória*, conversas livres, dentro outras modalidades de estudo e pesquisa, além do planejamento e da experimentação de uma multiplicidade de atividades e de linguagens, bem como inúmeras formas de registro e sistematização, que podem ser realizadas tanto de modo individual pela criança, quanto em grupos pequenos

grupos, ou mesmo com a participação de todas as crianças da turma. (TAVARES, 2010, p. 22).

Relatamos abaixo uma das atividades desenvolvidas com as crianças e pesquisadoras, no percurso de nossa pesquisa⁸.

Direito ao nome e ao pertencimento familiar

Esta atividade objetivou que às crianças compreendessem a importância do nome próprio, bem como a força do nome de cada um. O nome como um patrimônio cultural individual-familiar. Para exemplificarmos a importância do nome, construímos junto às crianças dois bonecos e sugerimos que eles precisavam de um nome. Então as crianças os “batizaram” de Severino e Carol.

Continuamos conversando sobre a família de Severino e Carol, estabelecendo relações com as suas famílias. Boa parte das crianças é oriunda de família matrifocais, chefiadas pela mãe. O pai, via de regra, não era personagem presente na cena familiar. Contamos uma história do Ziraldo para as crianças e o livro chamava-se “A letra N”. O livro narrava sobre paixão, o amor entre a letra N e o número 8. Terminada a história perguntamos se a letra N poderia se casar com o número 8. Rapidamente as crianças responderam que não, *porque o oito só poderia se casar com a oita*.

Através desta fala, percebemos que a criança, desde muito cedo, constrói conhecimentos sobre a questão de gênero e confirmamos esta compreensão quando fizemos a brincadeira de dizer quem era a mãe de cada animal. Ao perguntarmos quem era a mãe do macaco, eles responderam que era a macaca e depois usaram a mesma regra para os outros animais. *A mamãe do boi é a bóia e a do pinto é a pinta*.

Percebemos, assim, que as experiências de gênero, tanto como as de raça e de classe, são vivenciadas desde a mais tenra idade, quando as crianças pequenas aprendem em espaços diferenciados, a fazer diferenças entre atributos anunciados como femininos e masculinos, aprendendo a internalizar papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, que de modo geral, nada possuem de *natural*, sendo construções sociais e identitárias muitas vezes violentas, e que apontam para a manutenção das desigualdades de sociais e de gênero.

A narrativa dos nossos diferentes interlocutores (crianças, professores, pais) faz emergir não apenas uma história individual, mas a riqueza dos significados apropriados pelo

⁸ Estamos denominando percurso da pesquisa, não somente as idas quinzenais à escola, mas também os nossos encontros semanais, de discussão e preparação de nossa intervenção na escola.

sujeito da produção social. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção narrativa. Nos aproximamos desta maneira, de um outro autor, cuja a obra vem alimentando a nossa compreensão dialógica da pesquisa: Mikhail Bakhtin. Para esse autor, tudo que diz respeito ao sujeito chega à sua consciência por meio da palavra do outro com a sua entonação valorativa e emocional:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.) e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (1992, p.378).

Ainda para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente. Portanto, a unidade de experiência e de verdade humana é sempre polifônica. Isto é, somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo, tanto no “mundo da vida” quanto no “mundo da escola” pode dar conta de intensidade e da complexidade da realidade.

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e nos dá limites para o contexto dialógico (este se parte num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro (1992, p. 141).

Em nosso diálogo com as crianças, vimos confirmando o papel do dialogismo Bakhtiniano, onde cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e se colocam em embate, valores sociais de diferentes orientações, muitas vezes contraditórias. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 1981).

Em nossas “alfabetizações cotidianas”, vimos aprendendo, pesquisadores, professores e crianças que a temática dos Direitos Humanos, dentre eles, os direitos da criança, é uma questão estrutural, de longa duração que não pode ser invisibilizado na/ pela escola da infância.

Defendemos que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendemos, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana, construída nas instâncias sociais, da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental.

Assim, a cidadania, não como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, pode ser tornar nas instituições escolares um *estado de espírito, enraizado na cultura* (SANTOS, 1996, p.7).

Desse modo, o que o trabalho da pesquisa vem possibilitando confirmar é a riqueza do cotidiano da escola de educação das infâncias para a formação da professora da infância, bem como de uma “cultura de direitos” (ARENDR, 1995), na qual adultos e crianças possam ser parceiros, co-construtores ativos de seus destinos no(s) mundo(s).

Referências bibliográficas

ARENDR, H. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense universitária, 1995.

ARIÈS, P. *História Social da Infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro, 1992.

CARVALHO, J. M. *A cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

CHAUÍ, M. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 01 maio 1990.

FREINET, C. *A Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GALANDINI, A.; GIOVANNINI, D. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNANDÉZ, F.; VENTURA, M. A. *A Organização do Currículo Por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE – *Censo Demográfico Nacional*. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2010.

KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

POSTAMN, N. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 1999.

NARODOWSKI, M. A Infância como construção pedagógica. In: Costa, M.V. (org.). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, J. C. A infância e o poder. In: _____. *Ensaio em antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

SARMENTO, M. J. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos “ofícios de crianças”. In: VIEIRA, M. M.; RESENDE, J. M. (Orgs.). *As cores da infância-realidades fragmentadas*. Portugal: Instituto de estudos e de divulgação sociológica, 2000.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M.; SARMENTO, M. J.(orgs.). *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira Marin, 2007.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996

TAVARES, M. T. G. *A(s)Infâncias e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses*. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.

PESQUISAS COM INFÂNCIAS E A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO: ESCUTANDO AS VOZES INFANTIS

Mairce Araujo – FFP-UERJ
Daniel de Oliveira – FFP-UERJ
Cintia de Assis R. da Silva – FFP-UERJ

RESUMO

O trabalho apresenta algumas reflexões tecidas em torno das noções de democracia e construção da autoria, tendo como lócus de pesquisa o cotidiano de escolas da infância em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Nossas observações têm nos levado a questionar algumas concepções ainda em vigor, cujas práticas verticalizadas e hierarquizadas apontam para um silenciamento das vozes infantis. Num cotidiano repleto de contradições, temos identificado processos pouco democráticos que acabam contribuindo para o assujeitamento das crianças, ao não reconhecê-las como sujeitos e produtoras de culturas, como Sarmiento (2005) nos ajuda a pensar. Nesse sentido, uma das questões que atravessa nossas investigações relaciona-se ao lugar das vozes dos sujeitos das infâncias na construção de ambientes mais democráticos e participativos no cotidiano escolar. No trabalho em tela, interessa-nos discutir em que medida, no cotidiano da escola da infância, é possível pensar e praticar as relações entre democracia e autoria em diálogo com as vozes infantis. Ao entendermos o cotidiano também como uma instância de criação e re-invenção da escola, reconhecemos neste uma potência para o favorecimento de relações democráticas e autorais pautadas no diálogo como possibilidade de construção de relações horizontalizadas e transversais entre adultos e crianças. Viemos procurando compreender as lógicas e pontos de vista infantis, a partir das negociações e interações das crianças com seus pares e com os adultos no espaço escolar, repensando nosso papel de professoras/es da infância, bem como um projeto de escola que, de fato, reconheça as crianças como atores sociais plenos. O desafio de romper com a visão adultocêntrica que nos habita e que pode nos impedir de ter acesso às categorias da experiência social infantil tem exigido de nós uma vigilância epistemológica. Para isso, o desenvolvimento de uma *escuta sensível* (BARBIER, 2007) e uma *compreensão ativa* (BAKHTIN, 1999) para as falas infantis, bem como um olhar atento aos seus gestos e expressões, ao exigir de nós o deslocamento de nossas concepções de adultos, tem sido aportes que nos oferecem caminhos metodológicos para a nossa investigação. Buscamos ampliar nossas reflexões com base nos conceitos de democracia (CHAUI, 1988) e de autoria (BAKHTIN, 1999), como possibilidade de ampliação de uma cultura democrática na escola e de autoria como expressão das vozes dos sujeitos, elegendo as crianças como interlocutores privilegiados na construção de uma pedagogia emancipatória, que tem como horizonte uma sociedade mais justa e fraterna. Assim, a pesquisa vem enfocando e acompanhando a participação de crianças nos processos formativos no interior da escola, a partir de uma leitura a *contrapelo* das experiências infantis, que confirmam para nós, que as crianças não são receptores passivos de uma cultura que lhes designa papéis sociais (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2009). Elas também operam transformações na cultura, seja na forma sob a qual a interpretam e integram, seja produzindo efeitos nessa cultura, a partir das suas próprias práticas. O movimento dialógico de nossa pesquisa aponta para as profundas relações entre o exercício de democracia e da autoria como caminhos possíveis para a construção de uma escola democrática. Reconhecidas em sua alteridade e protagonismo, acreditamos que as crianças possam exercer a participação na construção dessa escola de forma crítica e criativa.

Palavras-chave: Infâncias; Autoria; Democracia.

PESQUISAS COM INFÂNCIAS E A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO: ESCUTANDO AS VOZES INFANTIS

Mairce Araujo – FFP-UERJ
mairce@hotmail.com

Daniel de Oliveira – FFP-UERJ
Cintia de Assis R. da Silva – FFP-UERJ
Grupo de Pesquisa Vozes da Educação

Contextualizando a discussão

A comunicação foi produzida tendo como base as reflexões elaboradas a partir de nosso encontro no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nossa trajetória em comum, construída no cotidiano da escola básica, fertilizava nossas indagações tecidas em torno das noções democracia e construção da autoria, tendo como lócus de pesquisa o cotidiano de escolas da infância em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

No presente artigo, colocamos em diálogo as indagações instigadas a partir de duas experiências vividas, por uma professora de educação física e um professor dos anos iniciais que se debruçam sobre sua prática cotidiana em busca de desenvolver uma *escuta sensível* (BARBIER, 2007) e uma *compreensão ativa* (BAKHTIN, 1999) para as falas infantis, bem como um olhar atento aos seus gestos e expressões. Compromissados em favorecer a ampliação de uma cultura mais democrática na escola e da autoria como expressão das vozes dos sujeitos, elegem as crianças como interlocutores privilegiados na construção de uma pedagogia emancipatória, que tenha como horizonte uma sociedade mais justa e fraterna.

A reflexão teve como foco a participação de crianças nos processos formativos no interior da escola, que confirma para nós que as crianças não são receptores passivos de uma cultura que lhes designa papéis sociais (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2009). Elas também operam transformações na cultura, seja na forma sob a qual a interpretam e integram, seja produzindo efeitos nessa cultura, a partir das suas próprias práticas.

O movimento dialógico da reflexão apontou para nós as profundas relações entre o exercício de democracia e da autoria como caminhos possíveis para a construção de uma

escola democrática. Reconhecidas em sua alteridade e protagonismo, acreditamos que as crianças possam exercer a participação na construção dessa escola de forma crítica e criativa.

Breves reflexões sobre a autoria e a relação com as mídias-novas tecnologias no cotidiano escolar

Cada dia mais, um número maior de tecnologias digitais da informação e comunicação, de mídias, cerca o universo em que vivem nossos estudantes e, aos poucos, vão ganhando espaço na escola. No entanto, essa inserção no espaço escolar traz junto desafios, uma vez que a apropriação dessas novas tecnologias podem demandar conhecimentos específicos para sua operacionalização, reformas curriculares e alterações nos modos de ser-estar-fazer no cotidiano. As lógicas e as dinâmicas dessas novas tecnologias tensionam com aquelas postas nos currículos e aquelas que regem o cotidiano escolar.

Sobre os usos escolares para as novas tecnologias, Rivero apud Buckingham (2011, p. 13) alerta-nos que *o uso de ditos meios e tecnologias nas escolas está realmente defasado em relação ao uso que deles fazem os jovens fora da escola*. Uma simples observação cotidiana sobre o que crianças e jovens fazem com os seus telefones celulares, gravando, filmando, baixando músicas, confirma tal reflexão.

Também, a respeito das mesmas questões, a fala de Martín-Barbero (2011) nos chama a atenção:

[...] a escola trata de atualizar-se ou ‘modernizar-se’ enchendo-se de aparelhos tecnológicos que não sabe usar senão segundo as regras do escolarmente racional, jogando, de forma simplista e moralistamente, a culpa nos meios de comunicação e nas tecnologias da informação de estarem corrompendo a juventude. [...] E não é por culpa dos professores e dos alunos senão de um modelo de comunicação escolar que não tem nada a ver com as formas de comunicação da sociedade, ou seja, a causa está na escola que continua exigindo dos alunos que deixem fora dela seu corpo e sua alma, sua sensibilidade, suas experiências e sua cultura, sejam estas sonoras, visuais, musicais, narrativas e escritas (p. 19).

Em uma análise possível sobre o fundamento dessas tensões, está a ameaça de rompimento a uma ordem estabelecida no cotidiano escolar que essas revoluções, inspiradas pela presença das novas tecnologias, poderiam ocasionar. Assim, a escola, ao se apropriar das mídias, faz opção por adaptá-las às suas concepções de usos, destituindo-as consideravelmente de suas características sócio-histórico-culturais originais, em função da manutenção de uma ordem. Com isso, consegue evitar, não de forma absoluta, que outras experiências que poderiam ser mobilizadas pelas múltiplas possibilidades de uso das mídias

no cotidiano escolar possam contribuir para re-inventar o currículo escolar. Porém, nos corredores, na hora do intervalo das aulas, no recreio, pelos diferentes cantos da escola, crianças e adolescentes continuam suas experiências particulares com as mídias, sem pedir permissão aos adultos e à escola, construindo conhecimentos e novas lógicas para pensar o mundo e a sociedade.

Concordamos com Rivero (2011) que, destacando como um dos papéis dos professores o de mediadores entre culturas e sujeitos, prossegue nos recordando que nesse sentido há um desafio a ser enfrentado pela/ na docência:

A tarefa de mediação institucional que a escola, conscientemente, deve encarar em dois planos indissolivelmente relacionados é a da contextualização dos determinantes econômicos, políticos, ideológicos, culturais dos meios à tecnologia e suas mensagens com vistas a uma leitura crítica, estética, ética, ideológica de seus conteúdos e, por outro lado, a apropriação dos saberes e suas linguagens próprias, de maneira que possam ser integradas, criativamente à vida cotidiana (p. 13).

Partimos de pressupostos que nos inspiram uma relação com a Educação que a entende como formadora para a *emancipação*, a *autonomia*, para a *leitura crítica do mundo e da palavra* do outro, bem como para a escrita crítica e criativa da própria palavra, que percebe os estudantes como sujeitos de direitos, cujas vozes precisam ser ouvidas e cujas experiências precisam ser consideradas no processo educativo, com base em Adorno (1995), Freire (2005), Sarmiento (2007) e Larrosa (2002), entre outros.

É nesse sentido que uma educação com a perspectiva da autoria vai se delineando, com coragem e ousadia para experimentar e investir em novas práticas em “sala de aula”, e inspirada nessa busca pela criticidade, autonomia e emancipação.

Um fator indispensável ao processo de construção da autoria é o tempo para a *experiência* (LARROSA, 2002), condição a cada dia mais fragilizada, tendo em conta a urgência das inovações, da aquisição de novas informações e da produção de respostas imediatas, demandadas pela voracidade de uma sociedade em que tudo se descarta.

Em nosso entendimento, a autoria é essa condição de sujeito que diz a própria palavra e “diz sobre si” criativa e criticamente, quando se empodera de uma das múltiplas formas de linguagem existentes enquanto prática social para produzir comunicações, significados/ sentidos e saberes/ conhecimentos. Trabalhar com as múltiplas linguagens e para além dos muros da escola; ser capaz de usar a linguagem para si, para o outro, para o mundo; provocar, questionar, investigar, refletir, descobrir, produzir... Faz parte desse movimento da relação autoral com o mundo.

Uma proposta que muito nos tem convidado à reflexão foi o desenvolvimento de oficinas de cinema de animação realizadas com crianças pequenas. Oficinas que apenas possuíam a proposta inicial de ter curtas de animação produzidos pelas crianças. O apenas se justifica, pois da elaboração das histórias à produção das animações com técnica específica, tem lugar um processo de desenvolvimento que aconteceu no coletivo, entre professor da turma e seus estudantes. Sem qualquer determinação do que e como deveria ser desenhado, escrito, contado, os sujeitos puderam, em suas narrativas digitais, colocar a sua “voz”, os seus pensamentos, puderam fazer escolhas, decidir. Em outras palavras, puderam exercitar a condição de autoria.

Quando pensamos nas animações como um dos artefatos culturais que está presente no interior e exterior da escola, ao qual a sociedade pode desfrutar de amplo acesso e que possui grande repercussão de aceitação entre as mais variadas faixas etárias, acabamos percebendo que teríamos que problematizar justamente esse “amplo acesso”.

Enquanto que o acesso aos desenhos animados através da TV e mesmo dos DVDs (um pouco menos com relação ao cinema) possa ser notado como democrático, o mesmo não se pode dizer do acesso ao meio de produção desses desenhos. Para tal produção em nível profissional e mesmo amadora, em princípio, tornam-se necessários investimentos em formações específicas, cujas ofertas não são grandes, e em equipamentos, além dos custos de produção que podem ser consideravelmente altos.

O sentido de democrático, a respeito do acesso à TV, tem um sentido estrito representando o quanto esse meio de comunicação se popularizou e está presente na sociedade brasileira atualmente. Ainda que exista “TV aberta” e “TV fechada” como meios de transmissão televisiva, em ambas é possível escolher dentre os canais o(s) desenho(s) que desperte(m) maior interesse. E são muitas as opções. A TV já não é uma novidade e a presença dos aparelhos televisores nos lares nos tempos atuais, demonstra ser esse, hoje, um bem acessível à maior parte da nossa população.

A mídia protagonizada pela televisão representa um dos maiores difusores da "cultura da imagem". O barateamento dos aparelhos tecnológicos, principalmente a TV, é visto como um dos responsáveis pela democratização da informação. No Brasil, é cada vez maior o número de aparelhos de TV nas chamadas classes populares. Os moradores das periferias e principalmente os jovens encontram-se então totalmente familiarizados com a linguagem audiovisual. A televisão representa uma das maiores portas de entrada de acesso aos bens culturais e de entretenimento [...] (PEREIRA e SOUZA, 2000, p.16).

Oliveira e Ferreira (2013) nos ajudam a pensar sobre o que pode representar essa popularização da TV em tão larga escala, principalmente, no que toca à perpetuação da invisibilidade infantil, quando dizem que:

Porém, na maior parte das vezes, a apropriação das mídias se dá de forma acrítica, já que um dos problemas consequentes da massificação é o empobrecimento do processo de apreciação consciente das mesmas, que se torna passivo. Não obstante, observamos que essas crianças têm, na sociedade, apenas o lugar e a condição de consumidoras de mídias e, conseqüentemente, como tem ocorrido comumente, estão excluídas da relação de autoria (p. 1).

Essa aparente democratização do acesso a algum meio de comunicação permite tão somente o acesso ao produto final, enquanto que o acesso efetivo aos meios de produção continua ainda restrito.

Por isso, descobrir a capacidade de produzir algo que, em termos de produção, parece distante, inatingível, estratificado, significa muito em termos de libertação da condição de assujeitamento. Criar possibilidades para compreender que esse artefato, o desenho animado, não é “mágico”, é tangível, que pode estar cheio de intencionalidades, e se colocar no lugar de quem é seu autor, pode tensionar a relação que temos com o mesmo e produzir questionamentos, reflexões formadores da consciência crítica. Nesse sentido, é possível ainda assumir a postura de sujeitos que não são habitados pelos produtos como consumidores, mas que, conhecendo os meandros de sua produção, ampliam sua capacidade crítica sobre os mesmos. Em Adorno (1995, p. 121), para quem *a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica*, encontramos apoio para defender que não poderia ser outro o papel da escola, a não ser investir num projeto de formação para a autonomia com vistas ao processo de emancipação.

Nós e as vozes das infâncias, ouvir o outro e as relações democráticas

A questão do papel da escola nos remete pensar na necessidade de um projeto educativo que oportunize a participação de todos os sujeitos que fazem parte dela (a escola), principalmente das crianças. Essa participação pode contribuir para a promoção de ações democráticas com as crianças desde a tenra idade, não apenas em situações pontuais, mas no decorrer da vida cotidiana na escola.

A produção de vídeo nas oficinas supracitadas tem partido do interesse das crianças, seus saberes e também mediação por parte do professor. O interesse das crianças pode ser

expresso a partir de diálogo, onde todos têm a voz amplificada e valorizada, levando-se em conta a necessidade de uma escuta sensível⁹, que possibilita ter noção do que o outro pensa, do que o outro deseja; é uma possibilidade de exercício da alteridade.

Neste sentido, os saberes que as crianças trazem para a escola têm sido problematizados e podem tornar-se sistematizados a partir da inserção da animação na prática pedagógica. A animação feita pelas crianças tem sido oportunidade de elaborar e reelaborar conceitos/ saberes que tanto são tidos como da escola quanto de fora dela – isso se olharmos com as lentes convencionais, aquelas que muitas vezes propõe separar a escola da sociedade.

Reelaborar os conhecimentos que circulam na aula, especificamente na produção de animação nos convoca a pensar que as vozes das crianças e também do professor em questão podem ser valorizadas, porque são ouvidas e problematizadas durante o processo.

Pensamos que, no cotidiano da escola, as relações que se estabelecem dependem da forma como cada um vê o mundo, a sociedade e percebe a presença do outro neste mundo. As vozes dos sujeitos da escola, especificamente dos professores e das crianças, estão lá diariamente, desde a chegada até a saída, porém muitas vezes podem passar despercebidas pelas decisões e encaminhamentos dados para o desenrolar dos processos escolares.

A não percepção ou filtro que muitas vezes usamos para as vozes no interior da escola nos despertam para refletir sobre a democracia, exercida ou não no espaço escolar. Oliveira (2009) nos ajuda a pensar que:

a democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro (p. 13).

Essa possibilidade de os sujeitos participarem de todos os processos decisórios pode muitas vezes ser diminuída ou impedida por conta dessa não percepção ou filtro, que, no caso das crianças, passa pelo olhar adultocêntrico dos que elaboram e dos que executam as ações no interior da escola. Esse olhar pelo ponto de vista do adulto pode inferir que as crianças não têm condições de tomar decisões, que precisam de monitoramento constante e que os processos educativos devem ser pensados para elas – as crianças – e não por elas.

Ainda sobre o olhar, podemos experimentar algumas perguntas: a não percepção que pode acontecer na escola, em relação às vozes infantis, é proposital? Fingimos não ouvir?

⁹ Escuta sensível é “o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal” (BARBIER, 1998, p. 172).

Ouvimos, mas não damos importância? Ouvimos, damos importância, porém utilizamos o filtro da coerência, da razão de quem sabe mais, de quem viveu mais?

Não é nossa intenção responder, pois são questões que têm sido constantes em nossas conversas sobre a participação das crianças na escola, mas podemos pensar sobre elas e ampliar nossas discussões no grupo, no coletivo.

Ainda que não respondamos, podemos nos debruçar sobre nossas reflexões e fazer o percurso em outra direção, naquela que nos é cara, que é a ênfase nas práticas escolares que viabilizam a participação das crianças no cotidiano escolar. Esta ênfase se dá por acreditarmos que toda e qualquer decisão na escola afeta a vida das crianças, seja direta ou indiretamente, e as mesmas têm direito de conhecer, elaborar e reelaborar sua existência neste espaço.

Assim, compreendemos que as ações passam, primeiramente, pela necessidade do diálogo nas relações entre os sujeitos. Podemos pensar que dialogar com crianças não diz respeito somente às conversas explicativas, esclarecedoras, a perguntas e respostas, mas em entender que no diálogo deve haver respeito e compreensão de que quem está presente tem sua voz e deve ser falada, ouvida, respondida, perguntada, problematizada, sem o filtro de um lado só, e sim com a ideia de que, no diálogo, muitas ideias e saberes podem ser explorados e ampliados.

Ao pensar sobre a importância do diálogo como possibilidade, como caminho para o exercício da democracia, nos apoiamos em Freire (1997) considerando que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (p. 89).

Nossa discussão nos aponta a relevância que o autor dá para ‘ouvir os outros’. Temos buscado em nossas conversas no grupo ampliar nosso entendimento acerca da operacionalização desse ouvir. Entendemos que o exercício da escuta pode partir dos espaços e tempos da formação de professores, sejam eles a universidade, cursos de formação, horário de planejamento, conversas, e finalmente no dia-a-dia, no lidar com os acontecimentos do cotidiano, no caso específico, escolar.

No que entendemos por diálogo, a escuta é tão importante quanto a expressão, quanto a fala – a voz do outro, até porque uma não se dá sem a outra. Quando buscamos ampliar espaço e tempo para que isso aconteça, percebemos que necessitamos desenvolver muitas

habilidades/ competências para encaminhar as ações na escola com as crianças. Voltamos então para a questão da formação para o exercício da democracia e do diálogo, pois, muitas vezes, temos a ilusão de que, como professores, sabemos como encaminhar as discussões e resolver os possíveis conflitos, concluindo as problemáticas surgidas.

Há uma necessidade de questionarmos nossas práticas constantemente, principalmente no que se refere a sair da zona de conforto. Quando Freire (1997) fala de outros gostos como da pergunta, do debate e da crítica, nos provoca pensar que podemos assumir que não temos conhecimento absoluto sobre as demandas da escola, sobre os saberes que circulam em seu interior, e principalmente, não temos e nunca teremos conhecimento total, pronto acerca das crianças, do que elas gostam, do que necessitam, do que interessa a elas.

Assumir que estamos na busca por conhecer as crianças é importante para que possamos desenvolver um trabalho pedagógico que se diferencie daquele que é feito com base nas informações *sobre* as crianças, com perspectivas descritivas e prescritivas somente. Conhecer as crianças a partir do diálogo nos oportuniza pensar em um trabalho não mais *sobre* elas, mas *com* elas.

O diálogo com as crianças no cotidiano de nossa prática e investigação tem trazido muitas oportunidades de repensar nossa forma de ver o mundo, pois as perguntas – nossas e das crianças – ficam muitas vezes sem respostas imediatas, outras vezes as respostas não atendem ao esperado, necessitando de problematizações para que possamos organizar um entendimento da questão.

A ampliação de oportunidades de diálogo entre os sujeitos da escola nos remete pensar que, enquanto professores, precisamos rever muitas posturas e encaminhamentos que muitas vezes estão gravados, marcados em nós, e que temos dificuldade em mover, em olhar por outro ângulo e mudar de rumo. Estas questões que precisam ser revistas podem ocasionar ou agravar os desencontros na relação entre as pessoas, no caso, professores e crianças na escola. Dentre as questões, está o apego ao papel do professor como detentor do conhecimento, do saber, logo transmissor de verdades e informações imprescindíveis para a formação das crianças.

Comprendemos que adultos e crianças são diferentes, o que não justifica que a diferença se torne um fator propulsor de autoritarismo e exclusão das crianças nos processos decisórios na escola. Ao contrário, acreditamos que no exercício da diferença novas possibilidades de se pensar o mundo e a escola vão sendo construídas. A questão é perceber que a criança tem outro tamanho, tem outro lugar no mundo, não um lugar à margem dos adultos, mas um lugar que resulta de suas experiências, suas histórias, interações com os

outros, com o meio ambiente, com a cultura, com a economia, enfim um lugar não menos importante que outros, apenas outro lugar. Assim:

A infância como algo outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo: não é o ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente e inarbacável, brilhando sempre fora de seus limites (GALLO, 2008, p. 3).

O exercício de reflexão sobre a prática pode nos auxiliar rumo ao exercício da democracia, onde o diálogo se faça presente e possa oportunizar mudança de perspectivas no que diz respeito às relações dos adultos com as crianças nos processos educativos. Gallo (idem) nos ajuda a pensar que a escola pode ser um lugar para o encontro, considerando que:

(...) a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros (p. 1).

A possibilidade de maus encontros está garantida desde que continuemos na insistência em não ouvir as crianças, ouvir as crianças e não perceber seus interesses ou filtrar o que as crianças dizem para adequar a nossa vontade e percepção enquanto adultos. Desejamos uma outra forma de viver o cotidiano da/ na escola.

Acreditamos que podemos trabalhar na perspectiva dos bons encontros, dialogando com Gallo (idem) no sentido de aumentar a potência dos sujeitos, professores e crianças. Essa ampliação de potência nos leva a pensar que o diálogo com crianças pode oportunizar a descoberta de possibilidades de participação das crianças nos processos escolares. Se, como adultos, podemos perceber o pensam, o que desejam, o que sabem, mesmo que provisoriamente, as crianças. E, se as crianças também podem ter a mesma percepção a respeito dos professores, pensamos que um passo está dado em direção às escolhas de rumos dos processos escolares.

Nesse sentido, a ampliação de espaços de diálogo também passa pelo aumento de tempo. Em nossas aulas, podemos, junto com as crianças, destinar tempo para a conversa, para o diálogo. Algumas nomenclaturas já foram criadas para esta ação, pensamos que seja por conta da importância deste momento para a educação. Encontramos na literatura

específica sobre educação nomes como roda de conversa¹⁰, rodinha, hora das novidades, entre outras.

Chamamos em nossa escola de roda de combinação, na qual o formato de círculo nos permite olhar e ser olhados por todos, onde não há protagonismo de um sobre os outros, todos somos protagonistas. A parte da combinação diz respeito à necessidade que percebemos de todos estarem cientes do tempo de duração da aula, dos compromissos a cumprir e, principalmente, da garantia da participação das crianças nas alterações, acréscimos, retiradas, enfim, nas transformações que a aula pode sofrer para que esteja de acordo com os interesses e necessidades coletivo.

Importante ressaltar que também temos percebido que a simples nomeação da proposta como roda de combinação não garante o exercício do diálogo e da democracia, pois os vieses do autoritarismo na relação adulto-criança nos habitam e as concepções adultocêntricas estão profundamente entranhadas em nossa formação. O que torna possível que o exercício de práticas, que a princípio entendíamos como mais favoráveis à democracia, possam ser usadas para a manutenção do silenciamento e do anti-diálogo.

Esse é o risco que corremos a cada momento, para o qual nos alertava Freire, nos instigando sobre a necessidade de exercitarmos, individualmente e coletivamente, uma *vigilância epistemológica* que nos garanta uma autorreflexão sobre os caminhos que percorremos na construção de uma escola democrática. Nossa experiência nas rodas de combinação tem nos mostrado que esta é uma possibilidade de exercício da escuta sensível, para um bom encontro. Não prescindindo da vigilância epistemológica, porém, vamos aprendendo nas rodas o que as crianças estão nos dizendo, o que sabem de si mesmas e do mundo que compartilhamos..

Tecendo algumas conclusões finais, embora provisórias, entendemos que nas experiências aqui compartilhadas, seja na produção de vídeos com as crianças, seja nas rodas de combinação, o que buscamos são caminhos construídos a partir do chão da escola, que contribuam para o favorecimento de relações mais democráticas e autorais, pautadas no diálogo como possibilidade de construção de relações horizontalizadas e transversais entre adultos e crianças.

¹⁰ Roda de conversa, segundo Ryckebusch, 2011: *atividade sócio-histórico-cultural, que permita a alunos e professores-pesquisadores responsabilizarem-se pelo processo de desenvolvimento de cada um e do grupo.*

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D`Água, 1997.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, 2008, Niterói. **Anais**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-8, jan./abr. 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios da tecnicidade ao sistema educativo. In: FILÉ, Valter (org). **Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. ((Com) textos da educação. Escola e cotidiano, v. 7).

OLIVEIRA, D. de; FERREIRA, Lenita. Entre as múltiplas linguagens, os curtas na escola: experimentando a relação de autoria na alfabetização com a produção de animações. In: VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade/ UERJ, 2013, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: 2013.

OLIVEIRA, Ines Barbosa de. Sobre a democracia. In: _____ (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PEREIRA, R. M. RIBES; SOUZA, Solange Jobim e. O uso da imagem na pesquisa em educação. In: 23ª Reunião anual da ANPED –, 2000, Caxambú - MG. **Educação não é privilégio - Programas e resumos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 1. p. 168-9.

RIVERO, Pablo Ramos. In: FILÉ, Valter (org.). **Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. ((Com) textos da educação. Escola e cotidiano, v.7).

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <www4.pucsp.br/pos/lael/docs/tese_final.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELOS, Vera M. R. (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2007.