

A INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA: UM OUTRO MODO DE ESTAR NA “RODA”

FEITOSA, Antônio Genivaldo Silva

antoniogfeitosa@gmail.com

DORNELLES, Leni Vieira (Orientadora)

lvdornelles@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Grupo de pesquisa: GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias

Este artigo faz emergir narrativas de crianças, escuta de suas vozes, a partir da pesquisa de intitulada “A Infância Abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo”, problematizamos como as infâncias são produzidas na Casa Abrigo e quais as suas impressões do convívio dos que nela habitam, sobre esse espaço de abrigo. Pesquisar com as crianças nos conduziu a uma pluralidade de vozes, mediante inusitados diálogos, gerados na interação das crianças com outras crianças e das crianças com os pesquisadores.

Nas metodologias que envolvem a pesquisa com crianças da Casa, foi possível encontrar estratégias de aproximação que levassem em conta o envolvimento, a mobilização, a ação individual e coletiva das crianças. Tais pressupostos são apontados por Sarmiento (2007), quando afirma que “a dimensão colaborativa da pesquisa e por aqui se exprime o sentido da participação infantil na investigação sobre os mundos sociais e culturais das crianças” (p.36).

Esta investigação caracterizou-se como uma etnografia pós-estruturalista de pesquisa com crianças, onde nosso principal objetivo foi dar voz às crianças institucionalizadas. Onde usou-se como instrumento de pesquisa, a perspectiva de uma investigação participativa com crianças, uma vez que nos pareceu a opção mais adequada relativamente ao que se propunha a fazer, ou melhor, o acompanhamento das dinâmicas socioculturais das crianças, das suas ações e interações no contexto institucional, a fim de compreender como as suas infâncias são produzidas na Casa Abrigo ou como e quais foram as rotinas de atividades partilhadas no e pelo grupo de crianças.

Na perspectiva, referenciada pelos estudos da sociologia da infância, a criança pesquisada é colocada como “confiável e respeitável” naquilo que diz, naquilo que trata sobre os assuntos/atividades discutidos e abordados no processo

de participação na investigação. E isso foi também constatado por mim ao investigar com elas e não sobre elas.

Muitos estudos sobre a Sociologia da Infância, como nos escritos de Sarmiento (1997), Trevisan (2007), Prout (2004) vão mostrar a grande relevância em levar em consideração a escuta das próprias crianças como ativos e participantes da pesquisa.

Para tentar entender de onde se fala sobre as crianças e de quem são essas crianças uma pergunta se faz relevante: que lugar é este onde as crianças e adolescentes foram abrigados/acolhidos? A Casa Abrigo está localizada num bairro nobre da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul – Brasil, num bairro que conhecido pelos seus luxuosos condomínios e belas casas. Foi fundada em 2003 e, desde então, conveniada com a Secretaria de Assistência social – SDS da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo-RS.

No momento da pesquisa, a instituição atendia 28 crianças e adolescentes, com faixa etária de 2 a 16 anos, sendo a sua capacidade de 20 atendimentos. As faixas etárias do grupo de crianças era de 7anos a 16 anos. Todos os internos estão em situação de abandono, miséria, de rua, vítimas de violência, da violência sexual (estupro), pais ou responsáveis detidos (presidiários), incluindo crianças portadoras de necessidades especiais: deficiência mental leve/moderada.

Para dar título a este trabalho, usamos a metáfora das “novas rodas”, mostrando como as “instituições de abrigamentos” tornam-se uma nova “Roda”, ou uma de roda de enjeitados atualizada, regimentadas pelas leis da pós-modernidade, que operam para produzir determinados tipos de sujeitos desejáveis e assim viabilizá-los a uma nova ordem de “convivência familiar” ou de famílias institucionais.

Para investigar sobre o que pensam sobre a Casa Abrigo, sobre quais as suas impressões da vida na Casa Abrigo, buscamos apoio nos trabalhos desenvolvidos por Dornelles (2007), Cunha (2007), Hickmann (2008), Sarmiento (2007), Trevisan (2007), Ramos (2010), dentre outros fazendo uso de suas ferramentas de pesquisa para organizar a metodologia de trabalho, partimos das seguintes questões:

Os estudos que buscam “dar voz” às crianças ainda são bastante recentes, tendo sido impulsionados pelo campo da Sociologia da Infância no início dos anos 1990. Por isso, foi um longo caminho trilhado, abrindo possibilidades de análise ao longo da pesquisa.

Algumas questões metodológico-investigativas referentes à pesquisa com crianças nos instigou a pensar em instrumentos que exigissem à imaginação e à criatividade que auxiliassem as crianças a trazerem suas impressões do mundo. Para que isso ocorresse organizamos o trabalho da seguinte forma:

1ª Atividade: Colagens em caixa de papelão “lugar que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”;

2ª Atividade: “fotografar o espaço que eles gostam no abrigo”;

3ª Atividade: “conversas” realizadas em grupo e individualmente, possibilitando discussões sobre os trabalhos por elas desenvolvidos;

Neste artigo apresentamos as impressões das crianças através das atividades: “Espaços que eles gostariam que tivesse na Casa Abrigo” (Trabalhos em Caixa de Papelão e relatos de duas crianças) e “Espaços Preferidos das crianças” (Fotografias e relatos de duas crianças). Na pesquisa, foram realizadas pelas crianças, 10 atividades em Caixa de Papelão e 10 atividades com fotografias.

Apresentamos aqui, algumas narrativas das crianças participantes da investigação a partir do que chamamos de **“Espaços que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”** e **“Fotografar o espaço preferido da Casa”**.

Para tratar de dar voz às crianças sobre o “lugar que as crianças gostariam que tivesse na Casa Abrigo”, sugerimos uma produção expressiva fazendo uso de caixas e colagens com materiais diversos. Buscamos atender aquilo que aponta Sarmento, quando nos ensina acerca da busca de compreendermos com mais propriedade as questões sobre o processo criativo e imaginário das crianças, deparamo-nos com as importantes contribuições do autor, quando destaca que, “o imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças” (2003, p.14).

Valendo-nos dos estudos de pesquisadores/as como: Mirzoeff (2003), Hernández (2000) e Cunha (2005) sobre a arte na infância, imagens e culturas visuais observamos, o quanto os mesmos, contribuíram para as reflexões acerca da elaboração da atividade com caixas. Colaboraram também, para o entendimento de como as crianças vêem “outros lugares” na Casa Abrigo. Cabe aqui ressaltar que o momento de fotografar as caixas foi também imbricado ao entendimento sobre o que elas pensavam e imaginavam ter em “outros espaços” para a Casa Abrigo.

As crianças plugadas: *Lan House*: espaço para falar no *Chat* (Júnior 10 Anos)

Após a escolha da caixa e dos diversos materiais, as crianças iniciaram a confecção dos seus trabalhos. Ao interagirem com os pesquisadores, elas estabeleciam diálogos, negociações com os colegas na escolha dos materiais a serem usados. Assim iniciou-se a conversa com as crianças:

Pesquisadores- *Qual outro espaço/lugar que vocês gostariam que tivesse na Casa Abrigo?*

Júnior (12 anos)- *Gostaria que tivesse, aqui, uma sala com computadores. Aqui, os computadores estão estragados. Pesquisadores-* *Sabes usar o computador?* **Júnior-** *Sim, onde eu morava tinha uma Lan house e eu ia lá todos os dias. Lá eu usava o Orkut e o MSN. Pesquisadores-* *Você se correspondia com quem no Orkut?* **Júnior-** *Com meus amigos, e até com pessoas amigas de meus amigos. Pesquisadores-* *Então o teu trabalho será uma sala com computadores?* **Júnior-** *Sim, vou fazer uma Lan House com vários computadores (Fig. 6).*

Pesquisadores- *Você tinha computador em casa?* **Júnior-** *Não! Mas próximo de casa eu frequentava uma Lan House todos os dias. Pesquisadores-* *Esse local cobrava o uso do computador?* **Júnior-** *Não. O dono da Lan House era meu vizinho. (Diário de campo - 06 de Julho 2010)¹*

Ao basear-nos na conversa com o Júnior, deparamo-nos com o desafio de analisar a infância globalizada, da criança imersa nas tecnologias. Isso nos instigou a pensar, o quanto as crianças da Casa Abrigo estavam também “plugadas” no mundo digitalizado. Quando nos referimos a “plugadas”, isto significa dizer que, em vários momentos nas conversas com as crianças, surgiam questões revelando seus desejos de consumo em possuir um MP3, celulares, computador, Internet, DVDs, *videogames*, *players* de música, e quais as alternativas que estas encontravam para fazer uso desses materiais. Tendo em vista que nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas observou-se que as crianças e adolescentes sempre remetiam às histórias de suas vivências na rede de conexões com as mídias.

Cada vez mais crianças e adolescentes vivenciam e participam da constituição da coletividade em ambientes virtuais, apropriando-se da tecnologia

¹ Utilizarei grifos em itálico nos excertos retirados do material empírico para diferenciar das demais citações.

digital. Segundo Buckingham (2010), o uso das novas culturas da tecnologia digital na infância ocorre fora da escola ao que o autor denomina como *cultura tecnopopular*, ou seja, as crianças usam a mídia digital para seu entretenimento, para jogar *games*, para aprender, para postar fotos, comunicar-se e comprar.

Cancha de Bocha (Lucas 10 anos)

A partir da pergunta inicial “Qual outro espaço/lugar que as crianças gostariam que houvesse na Casa Abrigo? Lucas confecciona uma *Cancha* de futebol, como vimos a seguir:

Lucas – *Meu trabalho é uma Cancha de Bocha. Lembro do lugar onde eu morava. As crianças assistiam ao jogo de bocha. Só os homens poderiam jogar. Eles apostavam no jogo dinheiro e cervejas. As mulheres assistiam ao jogo e tomavam cervejas. Pesquisadores - Por que crianças não poderiam jogar bocha? Lucas- Porque o jogo de bocha é só para adultos e crianças não poderiam jogar. Aqui no Abrigo poderia ter sala de bocha porque a polícia não pega. Pesquisadores- Como assim? Lucas- Onde eu morava a polícia estava sempre passando perto do local do jogo de bocha e as crianças corriam quando o carro de polícia passava. Pesquisadores- As crianças tinham medo da polícia? Lucas- Sim. A polícia não deixava as crianças assistir o jogo porque tinham pessoas bêbadas. Aqui no meu trabalho eu coloquei um homem bêbado. Às vezes no bocha havia briga de homens. Temos medo da polícia porque ela está sempre no bairro e prende as pessoas. (Diário de campo – 06 de julho de 2010).*

Foram muitas as questões que o Lucas apresentou através do seu trabalho, quando se refere a situações vividas sobre o morar com a sua família, sua fala é constituída pelo repertório cultural que traz de seu convívio junto às outras crianças, onde o brincar era: olhar o jogo de bocha². Mostra-nos como é a “vida da rua”, com suas atividades realizadas diariamente nos bairros das periferias de Novo

² A Bocha é um jogo cuja versão atual consiste em arremessar bochas (bolas) de madeira, metal ou resina sintética em direção a uma pequena bola denominada bolim, balim ou jack, sobre uma cancha, objetivando aproximar-se o máximo possível do “bolim” (pequena bocha). Será considerado vitorioso o jogador ou a equipe que somar o maior número de pontos, pontos esses atribuídos de acordo com a perfeição das jogadas. A Bocha é praticada em uma cancha (ou quadra), que pode ser de terra, de saibro ou material sintético, cercada por bordas de madeira. (Mazo & Rizzuti In: DaCosta, 2005, p. 390).

Hamburgo. A partir do que é apontado no relato de Lucas, acreditamos ser importante analisar algumas questões: em primeiro lugar, nas vilas e bairros populares é muito comum encontrar-se bares e botecos abertos durante a semana, onde há jovens e adultos sentados em bancos em frente a estes espaços, muitos deles não exercem atividades laborais semanais. Lucas, ao trazer fatos acontecidos na sua infância fora do abrigo, coloca questões referentes ao *jogo de bocha* como lugar desejado e preferido, quando o expresse na confecção com caixas na Casa Abrigo.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que este mostra seu entendimento e conhecimento de sua cultura local e por meio dela seu mundo infantil. Nas argumentações de Lucas, ao justificar a criação de seu trabalho “Sala de Bocha”, foi apresentado o como se constituem e como se comportam os adultos, homens e mulheres, nos lugares sociais que faziam parte de sua cotidianidade. Lucas apresenta esse espaço de convívio no bairro como um lugar *errado*, fora da ordem, por ser assim reconhecidos como tal; mostra como neste lugar, os que dele fazem parte ou participam desse jogo, são pessoas que vivem fora da *norma*, que se portam inadequadamente, se diferenciam dos outros e passam a ser parte do grupo dos que são considerados de comportamento e posturas sociais *anormais*.

Quando Lucas disse: “homem bêbado”, ele retrata as suas histórias de vida. Da mesma forma, as proposições apresentadas por ele, reforçam o não reconhecimento do sujeito “bêbado” e das “mulheres que tomam cervejas”. Isto é, as culturas das pessoas que moram nas vilas e bairros de periferia são inscritas pela anormalidade e pela exclusão social.

Em outras palavras, ensina-nos Foucault (2001) que a noção de normalidade atravessa os discursos das políticas de inclusão e das pedagogias especiais. Ao discutir o conceito de anormalidade, entendemos como a anormalidade é construída, como o outro é narrado e representado pelo discurso do colonizador em uma rede de saberes e poderes. A partir deste conceito “normal ou anormal”, se pode observar que Lucas, ao tratar de expressar na atividade com caixas o seu lugar preferido, mostrou-nos seu entendimento de que aquelas pessoas eram “malquistas” pelos demais. Afirma, também, que estas pessoas precisavam ser corrigidas para poderem ter as crianças por perto, ou seja, que as crianças só podem ficar por perto das pessoas de bom comportamento moral, ou ainda, aqueles que não bebem e nem jogam.

Para tratar de dar voz às crianças na pesquisa foi solicitado em um segundo momento que pudessem: “**Fotografar o espaço preferido da Casa**”.

Entendemos que o exercício de captar, de reter imagens através da fotografia e de ter a capacidade de narrá-la é uma forma pela qual as experiências das crianças se apresentaram, principalmente porque essas conhecem bem os espaços, os lugares do Abrigo e nas suas vivências cotidianas. Através das fotografias tiradas pelas crianças, buscamos conhecer melhor as suas impressões acerca do seu cotidiano na Casa Abrigo. A escolha do seu “lugar preferido na Casa Abrigo” nos auxiliou na compreensão das relações entre as crianças, seu mundo infanto-juvenil, suas práticas culturais movidas pelas suas memórias de infâncias.

Através das fotografias eles refletem os signos engendrados de sentidos à espera de interpretações. Assim, a fotografia é concebida no processo de “cartografar” o território pesquisado³, possibilitando que, por meio desta cartografia, as crianças pudessem encontrar seus objetos pessoais em cantos preferidos. As fotografias mostradas nesta pesquisa são, na verdade, um convite à releitura de como a criança vê a sua territorialidade⁴ e espaços da infância abrigada. Cada criança escolheu seu lugar predileto e o fotografou. Conversando sobre a atividade “Fotografando o lugar preferido da Casa Abrigo”, elas assim se manifestaram:

Acho que vai ser legal tirar fotografias na Casa Abrigo (Marcos, 9 anos). Eu nunca tirei fotografias, mas acho que saberei usar essa máquina. Vou tirar fotografia do quarto das meninas. (Taís, 9 anos). Mostrou-se a máquina digital e explicou-sei como tirar uma fotografia e depois olhar a foto tirada (pesquisador). Vocês podem escolher um único lugar preferido para tirar a fotografia. Podem olhar a fotografia tirada, e se não gostarem, podem tirar outra foto (Pesquisador). A minha foto eu vou mostrar para a diretora da escola (Lucas, 10 anos). A gente vai poder olhar as fotografias tiradas pelos colegas? Sim. Após, todos vocês escolherem o lugar preferido e tirar a fotografia, poderemos mostrá-las através do notebook, onde cada um, se quiser, poderá falar sobre o seu “lugar preferido na Casa Abrigo” (Pesquisador). A gente vai fazer uma exposição das fotografias e mostrar para as pessoas? (Eduardo, 16 anos). Sim. Poderemos organizar uma exposição. Antes,

³ É preciso ressaltar que cartografar é tratar bem mais de um modo de discussão e de elaboração que visa dimensionar, redimensionar, criar e recriar os efeitos do encontro do sujeito com o objeto”. In: inspiracaocartografica.blogspot.com/2010/04/do-diario-de-campo.htm. Acesso em 18/06/2011.

⁴ Entendo que “o território representa um local que fundamentalmente abrigará uma ou algumas identidades na sua flexibilidade cultural”. In Carla Holanda da Silva, 2009.

vou falar com a diretora da Casa Abrigo (Pesquisador). (Diário de campo-03/09/2010).

Do ponto de vista das crianças e através de seus relatos, percebemos a sua empolgação e desejo em fazer a fotografia. Tomamos a fotografia na investigação como mais uma das narrativas de pesquisa, remetendo para o contexto social dos lugares preferidos das crianças abrigadas.

Fotografia do Meu Dormitório (Taís 9 anos)

A fotografia escolhida por Taís denomina-se de “Meu Dormitório”, como o seu lugar preferido na Casa Abrigo. É possível imaginar um quarto de menina? Que lugar é esse? A menina Taís, em sua narrativa, apontou esse espaço como *um lugar das meninas que está sempre organizado*. O quarto infantil, especialmente o desta menina, é narrado como um quarto que deva ser um lugar bonito, digno de admiração de quem o vê, então:

Escolhi fotografar o quarto das meninas, “meu dormitório, porque é um lugar que está sempre organizado. A minha cama é a debaixo no beliche. Sempre quando acordo, arrumo a minha cama. Aqui, todos arrumam a sua cama. É regra deixar a cama arrumada. (Diário de Campo-01/10/2010)

Parece que os sentimentos de infâncias construídos pela modernidade não escapam às vivências das crianças institucionalizadas. Taís, através da sua fotografia “Meu dormitório,” diz:

*No quarto que morava com minha família tinha rádio, TV e computador. Mesmo assim, gosto do meu quarto. Gosto da boneca na porta do quarto, que identifica o dormitório das meninas. **Os Pesquisadores perguntaram:** Se alguém trocasse o colchão ou o esquadro da cama, você reconheceria? **Taís** respondeu: - Sim. Reconheceria, porque a minha cama tem uma madeira quebrada. Reconheço também a minha cama pelo pijama que deixo em baixo do travesseiro. Moro aqui há uns 5 ou 6 meses, e eu gosto daqui. (Diário de Campo- 01/10/2010)*

Há vários elementos relevantes nessa narrativa. Inicialmente, gostaríamos de tratar daquilo que a fotografia de Taís nos faz pensar. O dormitório das meninas da pesquisa não está em qualquer lugar, em qualquer casa, em qualquer cena. Este “quarto de meninas” está na Casa Abrigo. Diria que a fotografia de Taís apresenta uma imagem de “pureza” (a boneca na porta), “infantilidade” (menininha com ar pueril) e “serenidade” (cores que aparecem no lençol e cobertas).

É interessante observar que num lugar de passagem, onde parece que nunca tu podes ter alguma coisa que seja só tua, que Taís o identifique como seu. Taís nos ensina que era capaz de reconhecer a “sua cama”, mesmo que houvesse uma troca, uma mudança de lugar onde fica sua cama. Taís afirma que de qualquer a identificaria. Isso nos faz pensar que as crianças abrigadas, mesmo sem haver uma identificação dos seus pertences, seja cama, armário de roupas, sinalizam com uma “marca pessoal”, capazes de associar os objetos com a sua identificação pessoal.

Gostaríamos de destacar ainda, algumas questões referentes às narrativas de Taís sobre o “quarto de meninas”. Quando ela fala sobre o seu dormitório, assim o apresenta: “é um lugar das meninas que está sempre organizado”, mostra características naturalizadas desde a infância das meninas, ou seja, cabe a elas por serem meninas, a “obrigação” de serem “organizadas”, “delicadas”, “quietas”, “obedientes” e meigas. Como ela fala: “Já os meninos não são organizados! Eles deixam os pijamas fora da cama”. Para ela as meninas são organizadas, diz isso de um modo como se o menino não pudesse ter esse comportamento.

Fotografia da Sala dos Remédios (Marcos, 9 anos)

A Casa Abrigo utiliza-se de algumas estratégias, para manter as crianças calmas e normais. Em suas narrativas, Marcos (9 anos) nos mostra como ele é “corrigido” através do uso de medicamento, quando fala de sua fotografia da “sala dos remédios”, ele comenta:

Escolhi tirar esta foto “sala dos remédios” porque o remédio é importante. Pesquisadores- Quando ficas agitado? Ele responde: é quando a gente briga, faz bagunça. Às vezes brigo aqui com as tias e os colegas. As tias me dão remédio. Antes de vir para o abrigo, não tomava remédio. Fiquei agitado depois que vim para cá. Estou aqui um ano e dois meses. Pesquisadores- Quem te disse o tempo que estás aqui? A tia Eliete. Gosto daqui. É legal brincar com os colegas. Escolhi

também tirar essa foto por causa do palhaço, que é muito engraçado. Tenho atendimento no centro, no prédio amarelo. Gosto do atendimento com a psicóloga. Lá eu brinco e converso com ela. Na escola às vezes não fico calmo e bato nos colegas. (Diário de Campo-08/10/2010).

As narrativas de Marcos nos fazem pensar inicialmente, no modo como o conhecemos na escola regular que frequenta. É apresentado como uma criança agressiva, agitada, que tentava bater na professora, com baixa autoestima. Ele, naquele momento, reagia com força, manifestando raiva da professora, dos colegas, da turma. Numa outra direção, diferente das fotografias de seus colegas, as narrativas de Marcos sobre o seu espaço preferido “sala dos remédios” nos instiga, quando explica sobre seu modo de ser:

Tomo remédio para me acalmar. Tomo remédio de manhã, na hora do almoço e na janta. Tomo remédio para me acalmar. Sou muito agitado, mas gosto de ser calmo. (Diário de Campo-08/10/2010).

A ênfase dele em tomar remédio para se acalmar, mostra que sabe que está fugindo dos princípios normativos, daqueles que dizem que todas as crianças devem ser calmas, não podem ter descontrolado emocional, nem comportamento hostil, ou ter oscilação de humor, pois tudo isso escapa e o coloca no lugar da “anormalidade”.

Convém salientar que o ‘poder normalizador’ é exercido sobre o “homem-espécie”, com a necessidade e uma preocupação pelo bem-estar e pela regulação da população, de forma a poder utilizá-lo como “máquina para produzir riquezas, bens, outros indivíduos”, (Foucault 2002, 246). A medicação pode ser considerada como um mecanismo regulador do corpo de Marcos e age de forma a torná-lo dócil. Seguindo esse raciocínio, Lockmann (2010) afirma que:

[...] é necessário entender que o saber médico ocupa um espaço de legitimidade e de cientificidade e que, quando produz um diagnóstico sobre um sujeito, também está, ao mesmo tempo, produzindo determinadas verdades sobre eles. (LOCKMANN 2010, p.70).

Dessa forma, a ciência médica está autorizada a corrigir os sujeitos através de medicamentos e, assim, fazê-lo para este sujeito escape da anormalidade, ou se torne uma criança - normal.

A medicação pode ser considerada como um mecanismo regulador do corpo de Marcos e age de forma a torná-lo dócil. Desse modo, a ciência médica está autorizada a corrigir os sujeitos através da medicação e, assim, fazê-lo para escapar da anormalidade.

É importante pensar em Marcos, em seu “assujeitamento” ao ter que tomar os remédios, tendo em vista que ele está fora dos padrões de comportamentos “normais”. Assim, essa criança passa a ser desviada dessa normalidade, quando foge das regras, das normas, da disciplina, do controle. Capturados nessa nova invenção de infância, Dornelles (2005) contribui quando sublinha que:

[...] a invenção da infância implica a produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. Impõe-se sobre a infância uma ordem normativa que lhe dá uma determinada visibilidade, tendo em conta que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam os efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (p.19).

Ao classificá-la, excluí-la, homogeneizá-la ao ordenamento da escola ou da Casa Abrigo coloca as crianças numa nova norma, narrando-as como diferentes, conduzindo-as aos especialistas - psicólogos e psiquiatria - com o objetivo principal de serem diagnosticadas, medicadas, tratadas e assim, acalmadas.

A Casa Abrigo quando recebe crianças “tipo Marcos” narra-as como os diferentes e por assim se manifestarem logo as conduz aos especialistas - psicólogos e psiquiatria - com o objetivo principal de serem diagnosticadas, medicadas, tratadas e assim, acalmadas.

Dessa forma, a Casa Abrigo faz um exercício de normalização das crianças abrigadas, capturando-as por uma ‘tecnologia de poder centrado na vida’, passando a ser alvo de medicalização da infância⁵.

Muitas das substâncias químicas usadas pelas crianças da Casa Abrigo são indicadas por receituários médicos, por esses é prescrita a “Ritalina”, considerada,

⁵ Sobre a medicalização na infância, Luengo (2010), em seu livro *Vigilância Punitiva*, afirma que: “a medicalização da infância veio como consequência da higienização e, nesse sentido, educação e saúde se uniram como elemento inseparáveis na implantação de um programa de normalidade e moralização, que visava manter um forte pilar social - a ordem - pelos bons hábitos. Desde então, a educação passou a ser alvo do poder médico, consequência de toda uma história envolta nos preceitos higienistas e eugenistas” (p.45).

por muitos, a “droga da obediência”⁶, sendo recomendado, principalmente, para crianças hiperativas e também para terapia cognitivo-comportamental. Segundo Luengo (2010, p.76), “atualmente, não é raro encontrar em mochilas escolares uma caixa de Ritalina dividindo o espaço com o lanche, os cadernos e as canetas, dando-nos a impressão de que, naturalmente, fazem parte do material escolar”. Logo, essa medicação, entre tantas outras, se enquadra na população infantil que deve ser cuidada e controlada, para correção de atitudes infantis.

Sem fechar suas portas...

As impressões das crianças da Casa Abrigo, através das caixas, das fotografias aqui apresentadas, mostraram que elas valorizam os vários espaços dessa instituição, projetadas pela sua aproximação com os espaços da CASA, com os colegas e monitores. Percebemos, também, que as fotografias apontavam para um modo de pertencimento ao grupo – o da Casa Abrigo, e o reconhecimento de todos os seus espaços como “espaços preferidos”. A produção das fotografias pelas crianças da pesquisa nos permitiu ver que, através de cada imagem, havia “algo de si”, de cada integrante da pesquisa, onde havia correlação da fotografia com o seu mundo externo, vivido antes de entrar para o espaço de abrigamento.

O uso da fotografia em pesquisas mostra que as crianças abrigadas aqui investigadas, são autores de suas próprias fotos, na qual o pesquisador passa a ver os participantes através dos seus olhos. Além disso, a fotografia propiciou às crianças, aos adolescentes uma oportunidade de mostrarem a Instituição abrigo, numa outra perspectiva, em diferentes aspectos, o seu *lugar preferido* através de um instrumento extremamente acessível, como foi o do uso da máquina digital.

Considerar a voz das crianças nessa pesquisa, não apenas nos seus ditos, mas também nos exercícios realizados através das fotografias, foi uma metodologia que deu certo. Com elas crianças e adolescentes puderam criar com um outro olhar sobre os lugares da Casa Abrigo. Isso fez com que nos, pesquisadores, conhecessem melhor a multiplicidade de sentidos que elas dão aos seus espaços, aos seus colegas, às pessoas da casa, às suas sensibilidades, às suas tristezas e

⁶ A “Droga da Obediência” é considerada uma anfetamina prescrita por médicos e especialistas para deixar as crianças mais calmas, centradas, obedientes. É um estimulante utilizado para melhorar os níveis de atenção. É muito interessante os depoimentos de pessoas e especialistas sobre o uso dessa medicação. Site: www.youtube.com/uso “de Ritalina para turbinar o cérebro”.

alegrias. Em outras palavras, as linguagens, a ludicidade e as narrativas das crianças nos fizeram pensar nas muitas crianças em situação de abrigo e o quanto, por muitas vezes, lhes são negados seus direitos de falar e de serem escutadas, principalmente nas suas relações com os seus cuidadores.

A experiência com crianças abrigadas, principalmente sobre as suas impressões, permitiu-nos entendê-las nas suas concepções sobre que espaço é o da Casa Abrigo. Entender suas relações afetivas e sentimentos, como também, o seu dia a dia de criança ou adolescente aprisionado em um abrigo.

Sem talvez nunca concluir ou fechar as portas da Casa de Abrigo, cabe ressaltar que as impressões das crianças da instituição pesquisada manifestada nas conversas, nas observações, nos seus trabalhos, apresentaram, também, a cumplicidade espontânea entre pesquisadores e abrigados que falaram sobre experiências, sentimentos, com muito envolvimento e sensibilidade. Mostraram em um estado de resiliência, o quanto as crianças frente às adversidades de suas vidas são capazes de colocar em prática e potencializar seus modos de viver, de pertencer, de continuar em meio às nossas supostas possibilidades de se ser uma criança em situação de abrigo hoje.

As horas de convívio com crianças e adolescentes da pesquisa possibilitaram-nos um enredamento entre informações e dados de uma experiência individual e coletiva, de si e do outro. As crianças, ao se apropriarem dos espaços e lugares escolhidos para compor a pesquisa, criaram seu território, tornaram-se produtoras, interessadas, sensíveis e nas suas falas os “*enunciados [supunham] singularidades*” (SILVEIRA, 2005), ao construírem com seriedade os seus *espaços preferidos na Casa abrigo*.

REFERÊNCIAS

BUCHINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. IN: *Revista Educação e Realidade* v. 35, n.3, set/dez p.37-58, 2010.

SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social, p.98-115. In: *Revista Geografar*, Curitiba, V.4, n.1, jan/jun 2009.

In <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/geografar/article/viewFile/14430/9698>.

CUNHA, Vieira da Susana Rangel. Pedagogias de Imagens. In: DORNELLES, Leni. *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*, 113-145. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. *Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero. In: Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância.* (tese de Doutorado). Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. (Orgs), *Apresentação-Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância.* 7-17p. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, _____, *Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HICKMANN, Roseli Inês. *Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar: miradas sobre processos de Subjetivação da Infância.* Porto Alegre: UFRGS, 2008. 205 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.* Trad.Jussara H. Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: Saberes que operam para governar a população.* Porto Alegre: UFRGS, 2010. 196f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LUENGO, Fabíola Colombani. *A Vigilância Punitiva: A Postura dos educadores no Processo de patologização e Medicalização da Infância.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.142 p.

MAZO, Janice & RIZZUTI, Elaine. Bocha. In: DACOSTA, Lamartine (org.). *Atlas do Esporte no Brasil.* Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 390-392.

MIRZOEFF, Nicholas. *Uma introduccion a la cultura visual.* Barcelona: Paidós, 2003.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a nova sociologia da infância.* Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (Texto digitado).

RAMOS, Anne. *Termo de Consentimento do Pré-projeto de pesquisa de Doutorado em Educação.* UFRGS/FACED/ Pós-Graduação em Educação, 2010. (Digitado).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis e Interculturalidade, p.19-40. In: DORNELLES, Leni Vieira. *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância.* Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____, *Imaginário e Culturas da Infância,* Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

_____; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.* In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto.

As crianças: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SILVEIRA, M. 2005. *Produção de sentidos e construção de conceitos na relação ensino/aprendizagem da Matemática.* Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 240 p.

TREVISAN. Gabriela de Pina “Amor e afectos entre Crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares”, 40-70p. *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância/* Manuel Jacinto Sarmiento... [et. al.]; Leni Vieira Dornelles (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRIANÇAS EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS: ABRIMOS A “PORTA DO GIGANTE”

DORNELLES, Amanda Eccel

amandaedornelles@yahoo.com.br,

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Orientadora)

rangel.susana@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Grupo de pesquisa: GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias

Crianças em espaços expositivos - Abrimos a “Porta do Gigante” é o que apresentamos nesta pesquisa na tentativa de capturar a riqueza do vivido com as crianças dentre turbilhões de reações e impressões esboçadas por elas. Esta investigação trata de um convite para pensarmos sobre como as crianças participam, entendem, vivenciam e expressam suas impressões nas visitas em diferentes espaços expositivos.

Abrimos a “Porta do Gigante” sugere o que aconteceu durante a pesquisa, já que as crianças chamavam as portas dos espaços expositivos de “Porta do Gigante”. Quando chegávamos, o primeiro olhar recaía e diziam:

- *Olha a porta do Gigante! Olha a porta do Gigante!*, pois as portas dos espaços são de fato maiores que as portas comuns.

Abrimos ela! Uma porta de gigante, como as crianças dizem, que talvez não pudesse ser dita por um adulto, já que estas percepções são próprias das crianças. De uma relação entre real e imaginário, do brincar com o que parece, aos olhos de um adulto, nada implicar a isto... *Abrimos a porta!* E agora? A abertura propõe uma inversão de olhar. Um olhar que não é mais do adulto sobre a arte, mas sim das crianças. Do seu diálogo sobre a arte nos espaços culturais de Porto Alegre. Da sua participação na construção do que talvez possa servir a nós, professores, mediadores, curadores, pais, mães, ou apenas como sugestão de uma proposta educativa para crianças em espaços expositivos. Do seu protagonismo⁷ e

⁷ Protagonismo é um termo usado por alguns autores da Sociologia da Infância que indica um processo dependente e exclusivo da ação das crianças, tendo o adulto como consultor disponível e presente. (Soares, 2006)

intervenção daquilo que muitas vezes elas não são convidadas a falar – o “Gigante da arte”.

O desafio referente às pesquisas realizadas atualmente com crianças está no encontro de uma metodologia que possa tornar evidente o ponto de vista delas. Dentro deste contexto, e baseada nas discussões da Sociologia da Infância, a metodologia desta pesquisa está baseada na construção de novas e diferentes ferramentas metodológicas e interpretação das crianças para a construção de um conhecimento mais efetivo acerca de suas expressões dentro de espaços expositivos. O contributo das metodologias de pesquisa com crianças, no qual nos embasamos, tem como ideia *potencializar as relações que as crianças estabelecem entre si, o que poderá ajudar-nos a melhor considerar seus desejos, envolvimento e expectativas diante das relações em que estão imbricadas(...)* (MARTINS E FILHO, 2011, p. 03). O desafio destas metodologias está na definição de novas ferramentas metodológicas e no posicionamento de uma nova postura do investigador, que serão agora compartilhados com a voz das crianças.

Para que pudéssemos dar conta das manifestações das crianças, foi necessário organizar uma metodologia que pudesse envolver as expressões, pensamentos e jeitos de ser delas. Nesta relação direta com as crianças, pudemos retomar a atenção a três dimensões das crianças em suas relações com as obras, com os espaços expositivos e em relação aos adultos – mediadores e professoras.



É desse entrelaçamento que pretendemos falar, das impressões das crianças, o que entendem sobre o que encontram em uma exposição de arte. É nesse lugar que adentramos com as crianças, ou seja, compartilhando com elas sobre o que pensam a respeito da mediação, das obras e dos espaços culturais, sobretudo, por acreditar que elas podem falar sobre algo que para muitos não lhes pertence: a *alteridade de falar sobre arte*. Sobretudo também pela ausência da participação das crianças nas discussões dos espaços de arte e do distanciamento que ainda existe nas propostas educativas para com as particularidades do modo como as crianças experimentam os espaços de arte.

Crianças em exposições de arte! Que implicações isso tem? Ou melhor, o que elas irão nos mostrar?

Propor uma pesquisa que pudesse ouvir as crianças, tornar suas impressões dentro de um espaço de arte o primeiro plano de uma pesquisa, poderá suscitar não somente um conhecimento maior da infância e das crianças, mas também o conhecimento de um sujeito capaz de nos mostrar algumas das subjetividades do pensamento delas sobre a arte.

Crianças pequenas falando sobre arte!

É inegável que, na contemporaneidade, os conceitos de infância e criança vêm sofrendo transformações, sobretudo apontadas pelos estudos da Sociologia da Infância. A contestação, principalmente da posição adultocêntrica das representações da infância, assim como das pesquisas referentes aos sujeitos infantis, abre caminho para o desenvolvimento de novas formas de investigação buscando diferentes possibilidades metodológicas para que a “voz” das crianças seja efetiva. Saramago (2001) aponta que é necessário ao investigador que se propõe a fazer pesquisa com crianças escapar do padrão típico de relacionamento entre adulto e criança, criando novos espaços de interação.

A pesquisa com crianças traz a abertura para novos parâmetros de análises e de compreensão a respeito das crianças. Esses estudos passam a considerar as “dimensões interacionistas das pesquisas com crianças” (SARMENTO E GOUVEA, 2009, p. 12), o que remete, de certo modo, a um novo entendimento referente às crianças e à participação delas na vida em sociedade, respeitando suas opiniões e garantindo seus direitos quanto à tomada de decisões e inclusão do processo de cidadania da infância.

Crianças e Arte

Arte e educação de crianças

Arte e crianças

De que forma as crianças e a arte e essas práticas educativas estão envolvidas na perspectiva desses estudos contemporâneos e, especialmente, em uma nova perspectiva de pesquisa que não dimensiona mais o *sobre* crianças, mas sim, o *para e com* crianças? Essa nova perspectiva “ajuda a pensar com as crianças e deixar-se pensar pelas crianças, é a oportunidade de esvaziar-se, um esvaziamento daquilo que se crê saber sobre as crianças e a infância para que novos saberes possam nascer” (CHIAPPERINI, 2007, p. 18)

O princípio da Sociologia da Infância está na busca de um maior entendimento da infância e dentro deste aspecto está o diálogo direto com elas. Desta forma, podemos conhecer seus diferentes modos de ser criança. Martins Filho & Prado (2011) destacam algumas pesquisas realizadas com crianças e alguns estudos referentes a esta nova metodologia apresentada. Estas pesquisas trazem

uma forma diferenciada de *condições de existência das crianças, apontando uma pluralidade de ser a elas pertencente* (p. 2). Reconhece-se também a complexidade da infância que se apresentam completamente heterogênea, mas dentro de uma singularidade dos seus modos de ser. Estas pesquisas e autores defendem as *crianças como sujeitos sociais e culturais que elaboram modos de pensar, sentir, saber, fazer e dizer próprios* (p.4).

Assumi-la

Reconhecê-la

Acreditá-la

Estudá-la

Tornar a criança pauta de nossas discussões, deixando que sua voz também se agregue a nossa escuta, certamente numa busca constante de compreensão e entendimento. Desse modo, a proposta desta metodologia está em dimensionar como as crianças pequenas se expressam em exposições de arte. Deixar referido o quanto pode ser importante a experiência vivida por elas em um espaço reconhecido e legitimado como instituições de formação e “culturalmente relevante”. Para, talvez, entender que a vivência enriquecida da participação das crianças nos eventos culturais da cidade, como são as exposições de arte, possam colaborar para que estas cada vez mais nos ensinem que “Os olhos com que veem esse mundo têm a limpidez e a perturbação dos primeiros olhares; é por eles que descobrem objetos, nexos e sentidos que não é legítimo de modo nenhum desprezar” (SARMENTO, 2011, p, 55). *É ruim ficar preso da vontade de sair! Tá apertado!* Assim Ryan e Emiliano de 4 anos dizem ao ver uma escultura que mostra um bebê dentro de uma caixa. É dessa forma que também a pesquisa pretende oportunizar que as crianças possam falar, expressar, viver, “abrir a porta” da arte. Do gigante da arte! Daquela que somente os adultos são convidados a falar. Oportunizar que elas não mais estejam apertadas, presas ou com a vontade de sair.

Os estudos da Sociologia da Infância será uma das vertentes de pensamento e diálogo que me influencia nesta pesquisa. Discutir, trazer para o debate o que as crianças pensam sobre exposições de arte não é e não poderá ser uma tarefa

simples. Primeiramente por ser uma pesquisa que demanda uma metodologia diferenciada e que ainda é recente nos estudos referentes à infância. Nesse sentido, avalia-se necessário lidar com mais de um procedimento metodológico, tanto para a produção de dados como para a análise deles que possam efetivamente obter a experiência das crianças. Em segundo lugar, por se tratar da infância não mais, ou não somente, nos aspectos científicos e também sociais, que a tradição das pesquisas sobre crianças vinha abrangendo, abordando principalmente a vulnerabilidade, imaturidade, irracionalidade e aspectos psicológicos da infância. E um terceiro aspecto está relacionado à discussão desta nova conjuntura de perspectivas com relação às crianças e aos aspectos da arte, aos espaços que tradicionalmente compreendem uma série de convenções culturais e as propostas educativas referentes às crianças.

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício de poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, (...) (FERNANDES, 2006, p. 32)

Ética na investigação...

Este é um ponto extremamente importante na tratativa do campo da investigação participativa e recente na linguagem científica. Envolve o paradigma das pesquisas com crianças com a condição de uma proposta metodológica produzida e conduzida por um adulto. Isso, de certo modo, pode restringir a forma como as crianças são estudadas, já que nós, pesquisadores, predefinimos objetivos. As consequências negativas destes paradigmas, se é que assim podemos dizer, poderão acontecer principalmente quando esta investigação não pressupor um envolvimento com as crianças e com alguns aspectos da pesquisa como a escolha dos instrumentos pedagógicos, a forma como serão propostos os encontros com as crianças, a clareza dos objetivos da pesquisa, a consideração sobre o que a pesquisa pode acarretar para as crianças, assim como o termo de consentimento informado da criança, que tornará possível a liberdade de escolha delas sobre a participação no processo de investigação. A condução do adulto pode significar, como diz Ferreira (2009), que as crianças podem ser olhadas, mas não observadas,

ouvidas mas não escutadas, “uma vez que os adultos continuam do ‘lado de cá’, ou podendo até ‘estar lá’, mas afinal não ‘estar com’ elas.” (p.149).

Advogar a *reflexividade metodológica* é preciso. Foi assim que fui construindo com as crianças pressupostos metodológicos que me possibilitassem

Entender, portanto, que o “desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido a priori e que não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo” (Meyer, 2012, p,20). Tal perspectiva vai orientar o modo como fazemos nossas pesquisas com crianças, como perguntamos e formulamos os problemas a serem investigados com elas. Inventarmos a partir delas novos territórios, novos questionamentos, inventarmos novos caminhos para estarmos com elas e isso irá colaborar para darmos visibilidade a seus ditos, principalmente se nos despirmos de nossas verdades, das certezas construídas até aqui quando se trata de pesquisas infâncias colocando-as em suspenso (DORNELLES, 2012, p.7, no prelo).

Desse jeito fomos delineando nossos modos de fazer pesquisa, delineando temáticas, propondo discussões, organizando nossas saídas. Entendo que, para Advogar a *reflexividade metodológica*, é preciso, retomando Ferreira (2009), poder entender toda a complexidade da proposta deste processo investigativo. Refletir a relação adulto e criança, os imprevistos, da flexibilidade e a organização, a consciência daquilo que carregamos – adultos e crianças - da cultura, dos convívios sociais, do gênero, das relações de poder. Dessa forma, construí uma proposta de pesquisa, na tentativa de tornar coerente nosso reconhecimento da infância, assim como tornar possível cruzamentos, contornos, retrocessos, proibições, vidas, risadas, perguntas que causem espanto, o que se desagrega e se reordena na ordem de ser e estar com as crianças.

Trajetórias da pesquisa

Começamos a pensar em uma escola de Educação Infantil para que pudesse propor esta pesquisa e organizar um grupo de criança para acompanharmos nas visitas às exposições de arte. Imediatamente pensei na escola de Educação Infantil Infâncias, localizada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no centro da cidade. Como nosso grupo de pesquisa já tinha contato com a Diretora da escola aqui na universidade, a abertura da escola para a apresentação desta proposta de pesquisa foi imediata. Os primeiros contatos com a escola foram por telefone, e mais

tarde então, com o material organizado para a apresentação da metodologia de pesquisa e um cronograma, marcamos uma conversa na escola.

Apresentei a proposta de pesquisa à diretora da escola Infâncias. Falamos sobre os objetivos da pesquisa, como aconteceria e a importância dela para as crianças. Mais tarde conversamos, eu, a diretora e as professoras das turmas de jardim sobre a pesquisa e avaliamos que a turma do Jardim A seria então o grupo que poderia contribuir, naquele momento com a pesquisa. Nesta conversa inicial, a diretora já demonstrou grande apreço pela proposta e disse que estas visitas fariam parte também do planejamento da escola e não somente uma proposta paralela aos projetos da turma. Neste primeiro encontro, também ficou combinado que, antes das visitas às exposições, eu me encontraria com as crianças na escola para que elas pudessem me conhecer e eu a elas. Estes encontros se pautariam principalmente em um brincar pelo brincar, necessário e importante quando tratamos de pesquisa com crianças. A entrada de campo, momentos de proximidade gradativa dariam o tempo e a medida para que eu pudesse construir um vínculo com o grupo, e assim garantir que, além das reações espontâneas que elas tivessem nas exposições, eu também pudesse estabelecer e garantir um diálogo significativo e espontâneo com elas. Ou seja, que aos poucos fosse se criando uma vivência prazerosa, de aprendizagem, de confiança com o grupo não só de crianças, mas que isso também se revelasse na relação com as professoras delas. Era importante também que se pudesse, nesses encontros, garantir espaço para o imprevisto e entender como Kleiin e Damico (In. MEYER E PARÁISO, 2012) que “o processo de pesquisa também inclui descontinuidades, interrupções e imprevisibilidades inerentes à implantação” (p.73) de novos modos de se pesquisar com crianças. Dessa forma, pude mapear outras ou novas ferramentas a serem utilizadas com as crianças nas exposições. No mesmo dia fui ao encontro do grupo de crianças.

Nesta primeira conversa com a escola não vimos, eu, a diretora e as professoras, a necessidade de estipular um número exato de encontros, mas que esses pudessem ser efetivos na minha aproximação com as crianças.

Após esta conversa inicial, fizemos um levantamento de exposições de arte que aconteciam e tinham previsão de acontecer na cidade. Procuramos mapear exposições nos principais espaços de arte de Porto Alegre, e principalmente,

naqueles em que houvesse setor educativo e mediação. Em um primeiro momento, ficaram agendadas duas visitas às exposições que aconteciam na cidade. A primeira em um espaço cultural privado da cidade, com a mostra *Italian Genius Now*⁸ de Designers Italianos e a exposição do artista Rafael Pagatini⁹; e a segunda visita ficou agendada para uma entidade cultural pública com as exposições das artistas Ione Saldanha¹⁰ e Tomie Ohtake¹¹. Em um segundo momento, entramos em contato com um museu público do Estado sediado em Porto Alegre, que estaria organizando uma exposição chamada *Economia da Montagem: Monumentos, Galerias, Objetos*, com seu acervo e obras de artistas contemporâneos criando uma espécie de diálogo entre as obras, que foi agendada também.

Seguindo esta trajetória da pesquisa, compreendemos, que seria importante que pudéssemos antecipar às crianças informações referentes às exposições. Antecipar as minhas impressões sobre as exposições, falar o que vamos encontrar naquele lugar, desconhecido pela maioria do grupo, referir o nome do artista em questão, as obras que me chamaram a atenção. Todo isso foi importante e influente na aproximação das crianças com as visitas. Essa proposta ficou ainda mais interessante, pois a Diretora da escola, que nos acompanhou nas exposições, também visitou todos os espaços culturais antes das visitas com as crianças. Acredito que para as crianças todo esse envolvimento anterior com as exposições,

⁸ Mostra de Designer Italiano

⁹ Exposição *Em Suspensão*. Artista revelação do Prêmio Açorianos de Artes Plásticas de 2011, o caxiense de 27 anos, radicado em Porto Alegre cita o romance *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*, de Umberto Eco, em que o protagonista perde as lembranças pessoais. Em busca de quem realmente é, realiza uma viagem para a casa de campo da família. Foi também em viagens – de ônibus – que Pagatini registrou as fotografias transpostas para telas em outra série da mostra, na qual as imagens aparecem por meio de pontilhados perfurados. Completam a exposição fotografias sobre backlight e um vídeo.

¹⁰ Nascida no município de Alegrete, no Rio Grande do Sul, em 1919, Ione ainda criança viu a família envolvida no movimento de 1923, que marcou a história do estado pelo conflito entre chimangos e maragatos. Devido às ligações políticas, o pai da artista integrou o governo de Getúlio Vargas em 1930, o que determinou a ida de Ione para o Rio de Janeiro – cidade onde residiu até seu falecimento, em 2001. A exposição que o grupo de pesquisa visitou foi *O tempo e a cor* que traz uma merecida retrospectiva da artista que, situando-se no limiar entre o moderno e o contemporâneo, encontrou sobretudo na cor o lirismo de sua expressão artística. Tendo este caráter panorâmico sobre a produção de Ione Saldanha, a exposição apresenta desde suas figuras e fachadas dos anos 1940 e 1950 até o amadurecimento do uso da cor em sua obra, passando pelas aproximações construtivas que inspiraram seu trabalho.

¹¹ É uma pintora japonesa naturalizada brasileira. Aos vinte e um anos de idade emigrou para o Brasil, iniciando sua carreira aos quarenta anos. É uma das principais representantes do abstracionismo informal. Sua obra abrange pinturas, gravuras e esculturas, muitas delas expostas em locais públicos, principalmente na cidade de São Paulo. Entre 1959 e 1962, ela levou essa proposta a um procedimento extremo, criando uma forma de ficar refém de sua própria percepção: vendou os olhos e executou a série *Pinturas Cegas*, exposição que o grupo de pesquisa desta dissertação visitou.

contadas por nós, pesquisadoras e diretora, contribuiu para um envolvimento maior delas nos espaços de arte.

Os encontros com as crianças nos espaços de arte tornou possível de alguma forma que eu pudesse delimitar alguns pontos para a análise.

A relação da criança com

a obra de arte,

os mediadores

o próprio espaço de arte.

Estes princípios de investigação somente se tornaram nítidos, a partir dos encontros com as crianças dentro dos espaços das exposições de arte.

Algumas ideias sobre o espaço...

Isabela: Eu fiquei com vontade de entrar, mas segurei a vontade.

Eu: Só essa obra que da vontade?

Isabela: Não, todas!

Eu: O museu ia se mais legal se a gente pudesse tocar nas obras?

Isabela: Sim, porque eu ia poder saber se ta seco ou molhado. Só vendo não dá pra saber.

Maria: Eu acho que o museu é legal não podendo tocar nas obras.

Algumas reflexões sobre os mediadores...

- Eu: O que tu aprendeu sobre as coisas que o mediador falou?

Ryan: Nada! Eu já sabia tudo. Não precisa ter alguém explicando.

Eu: Tu também acha Bela?

- Não, elas não precisam!

João: Fica chato alguém explicando.

Uma das leituras sobre as obras...

Mediadora: Que cores tem essa estrada?

Crianças: Branca e preta.

Não. Branca e Laranja.

Mediadora: Laranja? Tu tá enxergando laranja?

Guilherme aponta para o piso do espaço que tem a cor laranja e que está refletindo na obra.

Mediadora: Ah, por causa do reflexo. Muito bem!

Nesses recortes, que são somente alguns episódios sobre o que as crianças expressaram durante as visitas nos espaços expositivos (e é importante destacar que também houve reflexões e dimensões antagônicas apresentadas por elas), podemos dialogar com elas e testemunhar seu protagonismo diante do encontro delas com a arte. A abertura da porta do gigante feita por elas nos traz uma forma diferente de olhar para a arte e estes espaços, assim como nos dá a possibilidade de agregar outras formas de pensar a educação delas nesses encontros.

Além desses aspectos de análise, que estão relacionados propriamente às visitas às exposições, também organizamos encontros posteriores às visitas para que pudesse conversar com as crianças. Nestes, procurávamos oferecer uma proposta para que as crianças pudessem pensar sobre a experiência dos encontros nos espaços expositivos de outro modo, compartilhando impressões, discutindo no grupo, avaliando aspectos reais, imaginários, o que gostaram e o que não gostaram. A ideia inicial não tinha a pretensão de análise das representações das crianças nesses registros, e sim uma forma de construção e/ou sugestão para um diálogo entre pares e pesquisador. No entanto, este instrumento de pesquisa possibilitou ampliar esse universo de investigação com crianças, pautado na ideia de que os desenhos são *produções simbólicas* que nos dão a dimensão de “um ato social onde se exprimem modos específicos de interpretação de mundo” das crianças (SARMENTO, 2007, p. 35).

Esta pesquisa está pautada no conceito de criança como ator social suas experiências em exposições de arte. Uma criança que acreditamos que seja capaz, ativa socialmente, que

Pensa

Clara: É o mundo que gira, em uma metade é dia e a outra metade é noite!

Clara: E também se chover de dia aparece um arco-Íris!

Ryan: Eu vi um filme que dois cara olho bastante pro sol e daí queimo os olhos, porque o sol é um fogo!

Se expressa...

As crianças, além de falarem sobre o que estavam vendo, interagem com a obra fazendo poses e movimentos que refletiam.

Matheus e a Duda dançam na frente da obra. As professoras e mediadoras tentam chamar as crianças para se afastarem e observarem sobre outro ângulo a obra.

Produz, inventa...

- *Onde está o Rafael? Algumas crianças perguntam.*
- *Onde está o Rafael? Retorna a monitora.*
- *Ele tá escondido!., diz Ryan*
- *Vocês fazem desenhos lá na escola de vocês?*
- *SIMM!*
- *E os desenhos agora estão lá né, pra outras pessoas verem, mas vocês não. Assim é o artista. Ele faz a obra pras pessoas verem e nem sempre ele está onde as obras estão.*
- *Então, ele está escondido lá na casa dele!, diz Bela fazendo relação com o que o colega havia falado.*

Constrói e discute hipóteses...

- *Ela tá chorando.*
- *Ficou fraquinha.*
- *Ela vai ficar doente sem sapato.*
- *Ela não tem sapato porque é muito pobre.*

Não mais uma criança compreendida naquele que menos sabe, não tem maturidade, ou menos força (Sarmiento, 2007). *Estamos atrás de nascimentos, novos inícios, para o pensamento, para o pensado e o não pensado* (KOHAN, 2007, p. 41). Dessa forma propomos então trazer a criança como participante desta pesquisa e não mais como objeto. Por muito tempo as estudamos, as definimos, as classificamos... Por muito tempo buscamos na arte olhares nos mais conceituados, montamos propostas baseadas em diversos estudos e conceitos artísticos...Mas as crianças nos mostram outras possibilidades de estar neste espaço!

As obras de arte, as mediações e as estruturas desses espaços de exposição podem ser diferentes na perspectiva da criança.

Referências

CHIAPPERINI, C. Filosofia com crianças. In. KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-34.

DORNELLES, Leni Vieira e KAERCHER, Gládis Elise. **Qual é a cor da cultura na educação infantil?** Atas do Simpósio Luso-Brasileiro de Ciências Sociais: culturas e identidades, navegando entre mares. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012, s/p no prelo.

FERNADES, Natália. **A investigação Participativa no Grupo Social da Infância.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, PP.25-40, Jan/ Jun 2006.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco Demasiado” ou Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina S. (org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Vozes. Petrópolis, 2ª edição, 2009.

KLEIN, Carin e DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a avaliação de políticas públicas de inclusão social. IN: MEYER e PARAÍSO (Org). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. (org). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Vozes. Petrópolis, 2ª edição, 2009.

MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças: complexidades da infância.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

SARAMAGO, Sílvia Sousa. Metodologias **de Pesquisa Empírica com Crianças.** Lisboa: Sociologia, Problemas e Práticas, nº 35, 2001, pp. 9-29.

SARMENTO, Manuel. Culturas Infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. GOUVEA, Maria Cristina S. (org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Vozes. Petrópolis, 2ª edição, 2009.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In. MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças: complexidades da infância.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: PESQUISAS E PRÁTICAS COTIDANAS

Irene Carrillo Romero Beber (UNEMAT – GEIN - irenecrbeber@gmail.com)

Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS/ GEIN- licabarbosa@uol.com.br)

Simone Santos de Albuquerque (UFRGS/GEIN- sialbuq@gmail.com)

RESUMO:

A linha de pesquisa do GEIN "Políticas e Pedagogias da Educação Infantil" destaca a educação de bebês como eixo das discussões no âmbito da pesquisa, bem como das práticas cotidianas das escolas de educação Infantil. No âmbito das políticas públicas as pesquisas com dados quantitativos apontam que a oferta da educação para crianças de 0 a 3 anos tem sido ampliada nos últimos anos. Conforme dados apresentados na Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (TCE/RS) o melhor desempenho no Estado foi na criação de vagas em creches, sendo que o aumento de matrículas foi superior ao crescimento brasileiro, com 93.896 matrículas em 2008 e 131.868 em 2012, sendo possível afirmar que em muitos municípios gaúchos a unidade do Proinfância será a primeira oferta de EI para os bem pequenos. No Rio Grande do Sul 90,5% dos municípios não atingiram a meta do PNE de atender 50% da população infantil de 0 a 3 anos. Destacamos que em recente análise dos relatórios do projeto de assessoramento técnico pedagógico na implementação do Proinfância a 158 municípios do RS, foi possível constatar que 44% escolheram a temática "Prática Pedagógica com bebês" como eixo de plano de ação para a construção e/ou revisão de suas propostas pedagógicas, revelando que as especificidades da ação pedagógica com bebês é uma "grande novidade". Deste modo, pensar nas especificidades da educação de bebês e das crianças bem pequenas nos espaços e tempos das escolas de educação infantil é uma demanda emergente, no âmbito da pesquisa, bem como a construção de referenciais teórico-metodológicos que subsidiem pesquisas com os bebês e crianças bem pequenas em contextos educativos nas instituições de educação infantil. Nosso grupo de pesquisa vem procurando estudar os bebês e crianças pequenas através de ensaios metodológicos que apresentam uma abordagem qualitativa e algumas diretrizes tem subsidiado as ações de pesquisa do grupo. Em comum os estudos têm recorrido às pesquisas com abordagens etnográficas pois temos optado por longos períodos de

inserção campo de pesquisa nos quais se buscam estabelecer interações com os bebês e os adultos. Além da orientação etnográfica, as pesquisas apresentam um viés da modalidade de pesquisa ação/intervenção. As pesquisas se propõem compor os próprios procedimentos metodológicos, o que Becker (2008) denomina de pesquisador ferramenteiro. Sendo assim a atitude de abertura e escuta Barbier (2007) e Malaguzzi (1999) tem marcado as produções com bebês e crianças bem pequenas, uma atitude de pesquisador que busca a interação e a intervenção, uma vez que compreendemos que a nossa presença no campo de pesquisa interfere, ou seja, modificamos e somos modificados pela experiência de pesquisa. Os instrumentos de produção dos dados das pesquisas são marcados pela aproximação e interação com os sujeitos e o uso das mídias audiovisuais tem nos auxiliado na captura das cenas que envolvem os bebês e as crianças em processos interativos. Nesta perspectiva a educação de bebês é uma emergência na pesquisa através da construção de referencias metodológicos para a construção de uma pedagogia da educação infantil que dê conta das especificidades dos bebês nas práticas cotidianas das escolas.

A OFERTA DE 0 A 3 NO RIO GRANDE DO SUL

É possível afirmar que as pesquisas com dados estatísticos sobre o atendimento à demanda por educação infantil em nosso país apontam que ainda o Brasil não garantiu oferta suficiente de vagas públicas para suprir a demanda de atendimento para a faixa etária de 0 a 6 anos, conforme metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2010) – Lei 10.172/2001 e que permanecem no novo PNE aprovado em 3 de junho de 2014¹². No Rio grande do Sul 90,5% dos municípios não atingiram a meta do PNE de atender 50% da população infantil de 0 a 3 anos

Os dados do INEP e IBGE tem subsidiado o Tribunal de Contas do Estado/RS desde 2008 em estudos relativos à Educação Infantil com o intuito de proporcionar subsídios para a atuação governamental e ao controle social. Segundo a Radiografia do TCE/RS (2013) o melhor desempenho no Estado foi na criação de vagas em creches, sendo que o aumento de matrículas foi superior ao crescimento brasileiro, com 93.896 matrículas em 2008 e 131.868 em 2012.

De acordo com o rendimento mensal domiciliar per capita e a distribuição da população de 0 a 5 anos residente (em domicílios particulares permanentes) no Rio Grande do Sul, em 2010 17,9% da população de 0 a 5 anos encontravam-se em situação de miséria. Sendo que o maior índice de pobreza estava na zona rural, onde 30,67% das crianças de 0 a 5 anos pertenciam a famílias com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até 140 reais. Já na zona urbana, esse índice era de 15,89%.

Outro aspecto interessante de se destacar que segundo dados do Censo Escolar de 2012, em 313 Municípios do Estado do Rio Grande do Sul, inexistiu uma única escola da rede particular, comunitária, confessional ou filantrópica como alternativa de ingresso, sendo o sistema público exclusivamente a única forma de acesso à educação infantil.

¹²A meta 1 do PNE 2011-2020, que se relaciona com a educação infantil, tendo como objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (Brasil, 2011, p. 3).

Portanto, o panorama da oferta de educação infantil no contexto das crianças que vivem no campo¹³ ainda é mais complexo. Os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2010, apresentados na tabela abaixo, evidenciam que apenas 6,28% das matrículas de creche e 20,19% de pré-escola são em área rural; na região sul, 2,12% das matrículas em creche e 7,33% em pré-escolas são em área rural; e no estado do Rio Grande do Sul os índices apresentados são de 0,6% das matrículas em creche e 8,12% em pré-escola na área rural. Assim, pode-se perceber a imensa desigualdade de acesso para as crianças pequenas residentes no campo.

Tabela 1- Número de Matrículas na Educação Infantil por Localização e Etapas, segundo a Dependência Administrativa, a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010

	Idades	Urbano	Rural	Total
BRASIL	Creche	1.934.903	129.750	2.064.653
	Pré-escola	3.960.043	1.002.002	4.962.045
REGIÃO SUL	Creche	348.325	7.579	355.904
	Pré-escola	468.691	37.121	505.812
RIO GRANDE DO SUL	Creche	106.472	650	107.122
	Pré-escola	155.243	13.730	168.973

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2010 (MEC, INEP 2010).

Percebe-se uma enorme lacuna nos dados no que se trata do acesso e do respeito ao direito a educação para as crianças pequenas que residem no campo. Corroborando para esta questão os dados publicados na revista das mulheres – FETAG/2012 em relação ao número de escolas do campo fechadas nos últimos anos no Rio Grande do Sul, entre 2007 e 2010 foram extintas 267 escolas consideradas rurais, sendo 97 no ano de 2010, 105 em 2009, 36 em 2008 e 29 em 2007. Mesmo não tendo a informação de que estas escolas atendiam a Educação Infantil, compartilhamos os números apresentados pela Federação dos trabalhadores do Rio Grande do Sul, pois evidenciam que o campo brasileiro sofre

¹³ Dados relativos a Educação Infantil do Campo são apresentados nos relatórios de pesquisa disponíveis no site do MEC relativos a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvida em 2011/2013, que congregou cinco universidades brasileiras, movimentos sociais vinculados a Educação Infantil e Educação do Campo.

historicamente com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais em nosso país, destacando-se o contexto de nosso estado.

Neste sentido, os dados apresentados acima são de extrema relevância, pois expressam a necessidade de um planejamento para a oferta de Educação Infantil em nosso Estado no curto, médio e longo prazo. Em recente relatório de pesquisa publicado pelo MEC destaca que:

“As desigualdades apontadas entre as condições de vida das populações urbanas e rurais também ficam evidentes na análise do acesso à educação. Desta forma, ocorre uma “Sinergia negativa”: as mais precárias condições de vida das crianças de até 6 anos residindo em área rural são reforçadas por seu menor acesso à educação, particularmente à creche, e, quando isto ocorre, a oferta educacional é de pior qualidade. (p.63, 2012)”

Dentro deste panorama é possível afirmar o Proinfância- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, para muitos municípios gaúchos tem sido considerado uma ação indispensável para ampliação e qualidade da oferta da Educação Infantil.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS: UMA NOVIDADE

É possível afirmar que unidade do Proinfância será a primeira oferta de EI para os municípios bem pequenos e que este programa tem sido promotor da ampliação, ainda que restrita, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos. Sendo que historicamente os movimentos sociais que lutam pela educação infantil tem buscado aliar legislação à prática, oferta à qualidade.

Nesta perspectiva, no ano de 2012 foi realizado o convênio entre o MEC e UFRGS¹⁴, para a realização do assessoramento técnico pedagógico a um grupo de 163 municípios que realizaram convênio com o Ministério da Educação. Destes participaram efetivamente do projeto 157 municípios que durante 12 meses constituíram uma rede formativa composta por gestores municipais de educação, representantes de equipes diretivas e docentes das redes municipais que atuavam junto a crianças de 0 até 6 anos. O objetivo principal do projeto foi de construir, revisar e/ou atualizar a proposta pedagógica da Educação Infantil dos municípios,

¹⁴ Este projeto foi coordenado no âmbito da UFRGS pelas professoras Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque. Em outras universidades federais brasileiras também foi executado projetos de assessoria semelhantes.

com vistas à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Res. CEB/CNE 05/2009) no cotidiano destes novos espaços educativos para crianças pequenas, bem como de suas redes de ensino.

Consideramos que este projeto foi “inovador” na sua concepção de articular uma rede formativa que articulou da universidade à escola, sendo parceiro dos municípios através no estudo vigoroso das DCNEI (2009) bem como na implementação de um plano de ação que vislumbrasse estratégias efetivas nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil da rede escolar e/ou da nova unidade do Proinfância.

Destacamos que em recente análise dos relatórios do projeto de assessoramento técnico pedagógico na implementação do Proinfância (MEC/UFRGS), foi possível constatar que 44% dos municípios escolheram a temática “Prática Pedagógica com bebês” como eixo de plano de ação para a construção e/ou revisão de suas propostas pedagógicas, revelando que as especificidades da ação pedagógica com bebês é uma “grande novidade”.

Nesta perspectiva 82 dos municípios de um total de 157 evidenciaram a necessidade e desejo de construir uma proposta pedagógica que contemple as especificidades das crianças de 0 a 3 anos, evidenciando a “iniciação dos municípios” nos contextos das ações pedagógicas com bebês.

Barbosa e Richter (2010) já problematizavam que a integração da educação infantil no contexto educacional vai além do desafio da oferta, mas está aliada a formação específica dos professores, bem como da construção de pedagogias específicas para a Educação Infantil. As autoras destacam que:

Da mesma forma, as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para bebês e crianças pequenas, em ambientes coletivos e formais, são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular neste primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos e as propostas pedagógicas privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país: organizado em currículo pré-estabelecido ou currículos prescritivos como afirmaria Goodson (2008) (2010, p. 2)

O reconhecimento dos bebês e de um currículo específico para esta faixa etária, foi evidenciado durante os processos formativos do projeto. O relato abaixo evidencia parte deste processo:

Eu gostei muito deste 2º encontro, onde trabalhamos sobre os bebês. É gratificante para nós enquanto educadores (e também enquanto mães) saber que a educação está evoluindo, buscando a qualidade do atendimento das crianças pequenas, reconhecendo os bebês como sujeitos inseridos no processo de ensino aprendizagem.

Eu mesma nunca havia estudado ou feito um curso que tivesse o foco voltado aos Bebês. Trabalhei 2,5 anos com essa faixa etária e sentia a necessidade de saber mais sobre esse atendimento, para assim otimizá-lo. Enquanto educadora de bebês, muitas vezes sentimos um certo preconceito por parte da sociedade e até mesmo dos próprios colegas que trabalham com os alunos grandes. Justamente porque, até pouco tempo, esse atendimento era visto apenas como um cuidado. A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, as discussões, as leituras e esta formação da qual estamos participando e iremos repassar aos nossos colegas, constituem-se em ferramentas muito importantes para alavancar o trabalho nas escolas de Educação Infantil. Sempre foi muito bom trabalhar sentindo aquele cheirinho de bebê, mas este trabalho ser reconhecido como educativo e importante para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, afetivo... da criança e não apenas para seu crescimento físico é tuuudo de boooom!!!!!! (Professora da rede pública de Educação Infantil do Polo 2- Projeto MEC/UFRGS)

A concepção de Infância, Currículo e Educação Infantil que emergem do Parecer 20/2009 e das DCNEI (2009) sustentaram a rede formativa, articulando referências teóricas e metodológicas para a sustentação e provocação aos municípios participantes do projeto de proporem às crianças pequenas uma prática sustentada nas interações voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, da cultura e do convívio coletivo, produzindo um currículo como uma narrativa individual e coletiva através das brincadeiras e das diferentes linguagens.(MEC,2009 a)

Assim como as crianças se apresentam cotidianamente como uma novidade à nós adultos, com suas curiosidades, experiências, a educação de bebês com todas as suas especificidades, também se apresenta como uma grande novidade aos municípios, necessitando um investimento político e pedagógico através do fortalecimento de suas políticas públicas, da formação continuada, da reestruturação dos projetos educativos, bem como na reorganização dos espaços, tempos e materiais das escolas. Uma novidade que começa a ter cor, identidade, cheiro, intensidade e movimento no cotidiano das escolas de educação infantil. Por isso, os bebês são muito bem-vindos!

Pesquisar bebês e crianças bem pequenas

Nos últimos anos, dentro do eixo temático “Políticas educativas para a infância” do GEIN, estamos procurando consolidar pesquisas que levem em consideração os bebês e as crianças pequenas. Nosso grupo tem procurado pesquisar tanto os bebês e crianças pequenas como sujeitos sociais, nas suas relações interpessoais com adultos e outras crianças, como também os processos educativos na creche considerando os professores/educadores, o espaço/tempo educativo e as crianças.

Iniciamos nosso percurso investigativo utilizando basicamente metodologias de pesquisas com abordagens etnográficas. A observação participante e o caderno de campo foram os primeiros companheiros de jornada. A ideia central era observar o relacionamento entre as crianças pequenas, ter grande atenção aos detalhes seus gestos, linguagens, brincadeiras, modos de demonstrar sentimentos, etc. A perspectiva de análise prioritária foi a Socioantropologia da Infância e da Psicologia Cultural, especialmente autores como Manuel Sarmiento. Raquel Pereira (2011) inovou considerando as ações sociais produzidas pelas crianças pequenas como produções culturais. Em sua pesquisa foram encontradas muitas formas de realizar dinâmicas interativas mas o que mais ficou evidente é que as crianças com idade de 2 anos já se organizam em pequenos grupos que permanecem por longo tempo demonstrando preferências para a organização das brincadeiras. Os núcleos sociais de crianças, constituem uma comunidade cultural, com culturas infantis próprias, concebidas como formas singulares de significação e apreensão do mundo, as quais as crianças criam e compartilham nos seus grupos de pares (SARMENTO, 2003). Mesmo sem a linguagem oral, as crianças realizam várias propostas com seus pares: propor ações convidativas, estabelecer situações de rejeição, constituir situações de conflito, realizar ações (re)produtivas, compartilhar ações com os colegas, estabelecer relações de amizade e, também, experimentar a solidão ou sozinha.

Em vários momentos, especialmente para a análise de dados, a incipiente Sociologia da Infância foi complementada com conceitos psicanalíticos, pois grande parte do vocabulário para falar sobre bebês e crianças pequenas ainda está formado, basicamente, por conceitos desta área e da psicologia do desenvolvimento (Câmera, 2003). Algumas vezes estes estudos sofreram críticas pois para alguns

pesquisadores é impossível investigar crianças na escola sem contemplar a ação dos adultos. Nossa posição é que a presença do adulto é observada no momento de produção dos dados, mas que podemos no momento de análise enfatizar apenas parte dos dados respondendo, especialmente, ao problema de pesquisa apresentado. Naquele momento inicial, para o grupo, era fundamental verificar se os conceitos criados nas pesquisas com crianças maiores poderiam ser encontrados também com crianças bem pequenas. Além da orientação etnográfica clássica, utilizada em várias pesquisas, começamos a partir de observações participativas e anotações em diário de campo a realizar também: registro fotográfico; registro em vídeo gravação do cotidiano das crianças; transcrição dos vídeos; microanálise dos vídeos, ao extraí-los em fotografias sequenciadas ou ainda produzir fotografias em sequencia. Os dados eram triangularizados: diários, fotografias e vídeos.

Posteriormente iniciamos a realizar pesquisas com um viés mais próximo a pesquisa ação e/ou intervenção, e/ou experiência (Fernandes, 2009). As pesquisas realizadas nos últimos anos procuraram inventar trajetórias metodológicas diferenciadas sempre tendo a atenção de constituir os métodos e técnicas a partir do problema levantado (Gobatto, 2011; Fochi, 2013; Guimaraes, 2011). São pesquisas que se propõem compor os próprios procedimentos metodológicos, o que Becker (2008) denomina de pesquisador ferramenteiro. Sendo assim a atitude de abertura e escuta Barbier (2007) e Malaguzzi (1999) tem marcado as produções com bebês e crianças bem pequenas, uma atitude de pesquisador que busca a interação e a intervenção, uma vez que compreendemos que a nossa presença no campo de pesquisa interfere, ou seja, modificamos e somos modificados pela experiência de pesquisa. Os instrumentos de produção dos dados das pesquisas são marcados pela aproximação e interação com os sujeitos e o uso das mídias audiovisuais tem nos auxiliado na captura das cenas que envolvem os bebês e as crianças em processos interativos.

As rotas de movimentação das crianças: uma experiência metodológica

Na investigação realizada por Irene Beber três etapas compuseram o processo de pesquisa. Na primeira etapa se encontram as ações anteriores à imersão no campo de pesquisa e dizem respeito à elaboração do projeto de pesquisa. A segunda etapa foi dedicada às ações relativas ao processo de imersão e as

interações com os sujeitos no campo empírico. Nesta etapa, evidencia-se, em que medida, as interações operaram deslocamentos nos dispositivos teórico-metodológicos propostos no projeto inicial. Esta etapa foi finalizada com a saída do campo. A terceira etapa da pesquisa é marcada pelo processo de distanciamento, pelo exercício de teorização da experiência vivida no campo de pesquisa.

A primeira etapa consistiu na elaboração da proposta de estudo na qual o objetivo central da investigação era o de analisar as relações entre a corporeidade e a linguagem nos processos de interação das crianças de 2 a 3 anos.

A proposta de investigação delineada no projeto de pesquisa tinha a pesquisa etnográfica com referência e orientação metodológica. Uma vez que propúnhamos que para apreender a complexidade da corporeidade, o estudo exigiria um período de imersão no campo, o “estar junto” e observar diretamente as ações das crianças, a fim de compreender a dimensão dialógica da corporeidade. Além da abordagem etnográfica, o projeto apresentava outras duas orientações metodológicas: a fenomenologia e a escuta sensível. Para Chauí (2002), a fenomenologia não é precisamente um método de estudo, mas se constitui num estilo de pensar, uma estratégia para olhar e pensar o mundo. “Pensar, diz Merleau-Ponty, não é possuir uma ideia, mas circunscrever um campo de pensamento”. (idem, p.23)

A outra orientação, presente no projeto inicial, era a escuta sensível. Para Barbier (2007, p.94), a escuta sensível se trata de:

Um escutar-ver [...] a escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afina a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está “presente”, quer dizer, consistente.

Encontro na escuta sensível um instrumental metodológico importante para compor os processos metodológicos. Uma vez que a atitude de escuta auxiliaria na

aproximação dos sujeitos, em especial das crianças. Dessa forma, essas três orientações: a descrição densa, a escuta sensível e o olhar fenomenológico foram abordagens que se completaram com intuito de compor o que denomino de “olhar 3D”.

A metáfora do olhar tridimensional (3D) teve por objetivo construir um dispositivo metodológico que permitisse “olhar em perspectiva” para o campo e buscar perceber as manifestações da corporeidade da criança pequena. Uma ação de observar e estar com as crianças de corpo inteiro. De olhar não apenas com os olhos, mas com os diferentes sentidos, em ângulos e perspectivas diferenciados, com recursos tecnológicos distintos na tentativa de capturar a complexidade da corporeidade presente nas interações das crianças entre elas, e delas com as adultas.

Em se tratando de observar as complexidades das manifestações da corporeidade das crianças pequenas, o “olhar 3D” era uma metáfora que comporia uma estratégia para ampliar o campo de visão, ver e observar os diferentes ângulos, com diferentes recursos, com uma visão tridimensional, com qual poderia tentar apreender a complexidade das manifestações da corporeidade infantil.

Sendo assim, o recurso metodológico do olhar 3D, teve como referência a relação de amplitude entre as imagens produzidas em 2D e 3D. Para Morgado (2010) em computação gráfica são usualmente chamados os objetos e entidades com duas dimensões (2D), os que se constituem de largura e comprimento. As imagens em três dimensões (3D) são imagens de duas dimensões elaboradas de forma a proporcionarem a ilusão de terem três dimensões.

A animação em 3D se refere a uma sequência de imagens criadas a partir de programações computacionais que permitem que um objeto possa ser observado de vários ângulos, criando um efeito visual mais realista como, por exemplo, as suas sombras. Salienta Morgaro (2010) que o 3D deve ser entendido como uma linguagem e não apenas um adereço, que com o uso indiscriminado, sem planejamento, o recurso do 3D perde o sentido. Acrescenta que quando um filme ou uma imagem é planejado para ser criada em três dimensões existe um propósito maior por trás disso. Trata-se da linguagem do filme, isto é, uma maneira de mostrar uma determinada cena, de torná-la mais real.

A metáfora do 3D nos ajuda a compor uma estratégia de pesquisa na qual haja a escuta aos sujeitos e permita a profundidade da experiência afetiva de estar com o outro na sua inteireza, uma maneira de estar em relação com o outro de corpo inteiro na complexa relação dos sentidos, em perspectiva. O olhar 3D foi fundamental não apenas no processo da captura das cenas, mas também se fez presente no momento das análises. O olhar 3D é o fio que articula todo o processo de interação com os sujeitos do campo, bem como a geração e a análise dos dados. Visto que a partir dele constituí um jeito muito particular de observar e apreender as rotas de movimentação das crianças.

Após as decisões relativas a metodologia iniciou-se a imersão no campo de estudos, uma Escola de Educação Infantil a ser pesquisada, sugestão da própria Secretaria de Educação. O foco centrou-se numa turma da creche III, com 25 crianças, que tinham idade entre 2 e 3 anos. A proposta pedagógica do município prevê uma professora regente com regime de trabalho de 40 horas semanais, que acompanha todas as dinâmicas que envolvem as criança e mais cinco profissionais.

O processo de geração dos dados foi guiado pelos objetivos propostos no projeto, mas logo de início houve abertura tanto no processo de escuta e interlocução com os sujeitos da pesquisa, como no reposicionamento e uso dos dispositivos e técnicas de pesquisa propostos. Assumindo que pesquisar implica numa atitude de estar aberto ao outro, numa relação de alteridade de espera ao tempo e as solitudes do outro.

Dessa forma, a escuta sensível se constituiu numa relação de alteridade entre a pesquisadora e os sujeitos do campo, uma postura determinante no processo de busca de apreensão das complexidades, das dinâmicas, das interações entre criança-criança e professor-criança. No sentido de perceber os processos vividos pela criança nos espaços da escola de Educação Infantil.

A postura de pesquisadora foi sendo construída ao longo do processo, na relação direta com a empiria, nas observações, nas vivências e interações com as crianças e adultos. A experiência de escuta foi aprendida e apreendida na interação direta com os sujeitos da pesquisa, numa relação de afeto construída com tempo e paciência. Foi necessário um tempo de aprendizagem para escutar e observar o outro. Um tempo de abertura e de aprendizagem, “uma educação do olhar” para

observar, perceber para além dos objetivos propostos no projeto de tese, um olhar aberto para os deslocamentos do campo empírico, “ver” e buscar compreender as relações e interações produzidas entre as crianças e delas com os adultos.

O olhar 3D foi sendo testado ao longo do processo no contato direto com os sujeitos da pesquisa, em especial, com as crianças. O “olhar perceptivo” foi afinado com o uso das imagens, fotografias e filmagens capturadas por uma máquina fotográfica, uma filmadora, a câmera do celular e pela descrição das cenas vividas no caderno de campo. Dentre os deslocamentos importantes que o olhar 3D provoca está a questão do envolvimento, dos afetos, de como o estar próxima às crianças numa relação corpórea interfere no processo de geração dos dados. A questão dos afetos se apresenta como um elemento central na arquitetura das análises.

Os momentos em que analisava as vivências no campo de pesquisa, descrevia e narrava os acontecimentos de cada dia no diário de campo. Estes momentos foram fundamentais para a “desfragmentação” do meu olhar de pesquisadora, para um olhar mais intimista que foi se construindo na interação com as crianças e os adultos, uma ação de observação em 3D. A minha atitude de abertura e de escuta criou laços afetivos entre mim, as crianças e as adultas, que a cada dia ficavam mais a vontade com a minha presença. Gradativamente fui conquistando as crianças, fortalecendo laços de amizade e, nesse processo às adultas foram compreendendo que meu objetivo era o de observar as crianças e suas interações.

Estas aprendizagens me permitiram entender o significado de “pesquisar com as crianças”. A entender que pesquisar com as crianças é estar com elas, o que implica em “estabelecer uma relação corporal”. E, nesta pesquisa implicou em estar mais solícita as suas demandas e convites para brincar, para servir água, acompanhá-las ao banheiro, ajudar durante as refeições. Este envolvimento com as ações cotidianas foi fundamental para construir laços de afeto e interação profundos com as crianças e com as adultas, fatores marcantes no processo de geração dos dados. Com a aproximação mais corpórea com as crianças e a intimidade relacional que foi se constituindo entre mim e as crianças, em alguns momentos tive que me distanciar dos instrumentos como a filmadora, máquina fotográfica, para me envolver mais nas dinâmicas com as crianças. Nestes momentos, o caderno de campo era

utilizado, principalmente após a saída do campo. Pois, toda vez que pegava o caderno e a caneta, para fazer anotações, as crianças se aproximavam e queriam pegar a caneta para pintar ou desenhar. Essa situação causava tumulto, então, guardava o caderno e retornava às atividades.

Esta fase foi muito importante, nela pude observar os modos da organização da ação pedagógica docente, além de perceber as rotas que as crianças construíam para fugir do controle institucionalizado. Uma vez que as rotinas eram definidas pelas adultas e os brinquedos ficavam guardados, na maioria do tempo, em dois grandes tonéis embaixo da bancada da pia. O tempo de observação foi me instigando a perceber as relações entre as crianças e adultas, começo a ver além dos objetivos propostos. Nas crianças começo a capturar que elas construíam o que poderia ser denominado *rotas de movimentação*. Elas sempre buscavam explorar as poucas possibilidades que o espaço oferecia, queriam brincar, buscavam formas de interagir e construir brincadeiras nestes tempos de espera no momento do banho.

A geração dos dados¹⁵ foi elaborada a partir da observação direta com auxílio de filmagens, fotografias e anotações no diário de campo, nos quais busquei compreender como as crianças vivenciam sua corporeidade e como pelas ações autônomas e criativas produzem sentido aos seus fazeres, significando os objetos e os espaços. A descrição densa é resultante do olhar fenomenológico e da escuta sensível, propiciados pelos processos de aproximação e de abertura para compreender e interpretar o fenômeno observado. O desafio proposto pela descrição densa me impulsionava a não apenas capturar as imagens das cenas, mas também descrevê-las no diário de escrita. Estas multiplicidades de nuances se somaram na tentativa de capturar as rotas de movimentação das crianças.

O estudo foi finalizado a partir do exercício de teorizar o vivido, realizado na terceira etapa da pesquisa que foi dedicada à avaliação dos dados gerados nas etapas anteriores. A tessitura das análises é um exercício de escrita no sentido de compor e agregar a complexidade dos movimentos de pesquisa empreendidos, no sentido de buscar a compreensão das dinâmicas que envolvem as rotas de movimentação das crianças e a dimensão corpórea das aprendizagens.

¹⁵ Este termo a geração dos dados é utilizada por compreender que os dados de pesquisa, foram elaborados a partir de uma relação muito próxima com os sujeitos da pesquisa, não foram apenas coletados, foram construídos, gestados a partir do olhar 3D e uma relação de escuta e alteridade.

Nas análises, apesar do necessário distanciamento para a teorização da experiência de pesquisa, mesmo com todo o esforço, permanece a marca da emoção de observar e estar com as crianças numa relação corpórea, um processo marcado pela observação em perspectiva, o olhar 3D.

Neste sentido, as narrativas das cenas trazem a dimensão dos meus afetos, uma vez que a todo tempo eles atravessam o processo, tanto no momento da captura das cenas, como agora no momento da elaboração das narrativas e análises. Os afetos se confundem: o vivido com as crianças, o que a minha memória reteve, o narrado no diário de campo e o que as cenas gravadas revelavam.

O segundo aspecto presente na arquitetura das análises, diz respeito à opção pela descrição na forma de narrativa com o uso de imagens como um recurso para compor as narrativas. A produção da narrativa foi elaborada através das análises das cenas capturadas. Portanto, a tessitura das narrativas se dá neste entrelaçar entre as memórias do vivido, o narrado na escrita do diário e a interpretação das cenas gravadas. Essas diferentes percepções se complementam na composição das narrativas, bem como nas análises e reflexões que delas emergem.

O terceiro elemento que compõe a trama das análises é o delineamento do conceito de rotas de movimentação, um dispositivo elaborado no sentido de valorizar as potências do corpo em ação da criança. Esse conceito está sustentado numa tríade: a presença do adulto, o meio (espaço físico) e as ações autônomas das crianças.

Referências:

BARBOSA, M.C.S. e RICHTER, S.M.S. Educação Infantil: Qual o currículo com as crianças pequenas? Seminário Internacional de Educação- UNISINOS, 2010.

BEBER, Irene Carrillo Romero. *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas* : reflexões para a pedagogia da infância. Porto Alegre: Tese de Doutorado, UFRGS. 2014.

CÂMARA, Hildair. *As interações entre bebês na creche*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS. 2003

BRASIL, MEC, SEB/COEDI. Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – 2012. Região Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS. Brasília, MEC/SEB/COEDI/UFRGS, 2013. Disponível: em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-o-infantil&Itemid=859 acessado em 12/09/2013.

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução

N.05, de 17 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011-2020. Congresso Nacional. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 25 de mar. 2013.

FERNANDES, Susana Beatriz. *Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência*. Porto Alegre: Tese de Doutorado, UFRGS. 2009

FOCHI, Paulo S. *Mas, os bebês fazem o quê no berçário, heim?* : documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS. 2013

GOBBATO, Carolina. *Os bebês estão por todos os Espaços: Dos bebês na sala de Berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola Infantil*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS. 2011

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras : um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS. 2011

Rio Grande do Sul. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia da Educação Infantil no RS- Análise do desempenho(2009-2010).

Rio Grande do Sul. Tribunal de Contas do Estado. Radiografia da Educação Infantil no RS- Análise do desempenho 2012.

VARGAS, Gardia. *Bebês Em Suas Experiências Primeiras: Perspectivas Para Uma Escola da Infância*. Porto Alegre: Tese de Doutorado, UFRGS. 2014.