

PESQUISA COM BÊBES: INSERÇÃO CRÍTICA E TEATRO PARA BÊBES.

Lucilaine Reis

lucilainereis2@outlook.com

Luiz Miguel Pereira

luizmiguel@gmail.com

Tânia de Vasconcellos

tvasconcellos@id.uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
NÚCLEO DE ESTUDOS DE INFÂNCIA E CULTURA - NEIC

A pesquisa sobre bebês no NEIC está representada principalmente por dois estudos já concluídos: O primeiro teve como objetivo entender como um grupo de crianças de dois anos vivenciou sua entrada/inserção em uma instituição de Educação Infantil. O outro se debruçou sobre o teatro para bebês – seus pressupostos, bastidores e espetáculo.

A entrada das crianças na instituição é um processo intenso e delicado e nos possibilitou aprender bastante sobre os modos diversos como as crianças bem pequenas lidam com essa situação. Defendemos, referenciados em Paulo Freire como conceito de inserção crítica, o processo/momento de encontro entre sujeitos - no caso, as crianças entre si e estas com os adultos -, que, a partir desse encontro, passarão a conviver como grupo, estabelecendo relações cognitivo-afetivas por um período longo de tempo. Assim, a inserção crítica não é, não pode ser nunca, um ato solitário, mas solidário. E, sendo solidária e coletiva, é necessariamente dialógica. É no diálogo que nos humanizamos. Assim, a inserção crítica no mundo é elemento fundamental na nossa humanização. Nosso olhar seguiu orientado pelos estudos etnográficos com crianças pequenas. Dialogando diretamente com os conceitos de *vivência* em Vigotski e *diálogo* em Bakhtin.

O segundo estudo toma o teatro para bebês como fato social. Este movimento surgiu há pouco tempo, com presença muito nova no Brasil e no mundo, é uma conquista social da infância; dialoga numa perspectiva do direito dos bebês à arte. Este movimento vem se consolidando em produções e festivais para a primeira infância. Fazer a aproximação entre o teatro para bebês e o campo da educação, requer comprometimento com a educação estética para a primeira infância com as percepções das dimensões histórica e política da infância e com a reelaboração de outras possibilidades educativas destinadas aos bebês sugerindo uma educação estética tendo por foco a formação de um “homem novo” de inspiração na pedagogia soviética é

repensar o ser e estar no mundo e redimensionar a educação em outra possibilidade. Para a formação deste “homem novo”, torna-se igualmente necessária a criação de uma nova arte e é nesta perspectiva em que situamos o teatro para bebês. O teatro para bebês apresenta-se como possibilidade para o desenvolvimento estético e, por conseguinte humano, ao promover o encontro dos bebês com uma arte que carrega consigo uma história de 2500 anos; olhar, sentir - perceber - o mundo para além de seu cotidiano, no âmbito do ritual teatral, pesquisado e adaptado aos novos espectadores, é para psicologia vigotskiana um encontro com os artefatos culturais do mundo e neste sentido o teatro para bebês pode ser considerado uma atividade guia para o desenvolvimento humano. Nos dois estudos observa-se em particular as relações estabelecidas entre as crianças, estas e os adultos e com os artefatos educacionais/culturais/estéticos, buscando através desta análise compreender os modos como as crianças bem pequenas constroem estratégias de comunicação e diálogo com o outro e com o mundo. Neste intenso convívio com as crianças, tivemos a oportunidade de compreender muito sobre seus modos vivenciais e suas estratégias dialógicas, sendo os gestos, o choro, o silêncio, o riso e a fala, meios pelos quais pudemos ter acesso a uma parte deste complexo universo. A relação que é estabelecida entre o teatro - o ator/atriz- e o bebê, a educação o professor/professora e o bebê requer o movimento de se redescobrir, de se repensar, de pensar uma nova forma de agir educativo e de fazer pesquisa.

A Inserção Crítica como Processo de Constituição Dialógica

Os termos adaptação, inserção e acolhimento aparecem em referência ao período de entrada da criança e sua família na escola da pequena infância. Conceitualmente correspondem a diferentes compreensões de infância, de criança e de Educação Infantil. Apesar disso, na prática, os termos sobrevivem e convivem na prática pedagógica. A passagem de um a outro como reflexo da aproximação com diferentes suportes teóricos não é muito clara nos documentos pedagógicos e na produção acadêmica. Muito do debate realizado sobre esta questão ficou no campo da oralidade, tendo poucos trabalhos publicados com esta temática e raras menções em documentos oficiais. A pesquisa bibliográfica que desenvolvemos acerca do tema – a passagem de um termo a outro - foi bastante importante no sentido de compreendermos como está temática veio sendo tratada na academia em documentos oficiais e nos propiciou uma escolha epistemológica.

Diante do cenário encontrado reafirmamos nossa opção por trabalhar com o conceito de inserção, que antes de ser um debate sobre a melhor palavra a ser usada, é um debate político sobre concepções de mundo, de vida e de educação, que nos orientam e nesta perspectiva seguimos, encontrando as palavras de Paulo Freire que, já em 1968, em sua *Pedagogia do Oprimido*, recusava a ideia de adaptação e propunha uma inserção crítica no mundo e à partir deste, estabelecemos um frutífero diálogo também com Bakhtin e Vigotski dentre outros autores.

Indiscutivelmente do ponto de vista, até biológico, talvez nenhum outro ser tenha desenvolvido uma capacidade de adaptação às circunstâncias maior do que o homem e a mulher. A adaptação no ser humano é um momento apenas para o que eu chamo a sua, ou da sua inserção. Quer dizer, o que é que, qual é a distinção que eu faço entre adaptação ao mundo e inserção no mundo? A distinção é a seguinte: é que na adaptação há uma adequação, um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas e etc. E na inserção o que há é a tomada de decisão, no sentido da intervenção no mundo, por isso mesmo eu... eu recuso qualquer posição fatalista diante da história e diante dos fatos. Eu não aceito, por exemplo, expressões como: é uma pena que haja tantos brasileiros e tantas brasileiras morrendo de fome, mas afinal, a realidade é essa mesma. Não. Eu recuso como falsa, como ideológica essa afirmação, nenhuma realidade é assim mesmo. Toda realidade está aí, submetida à possibilidade de nossa intervenção nela.

(Paulo Freire) (<http://www.youtube.com/watch?v=NBAaJpNIIjc>)
Acessado em 13 de novembro de 2013

No trecho acima, Paulo Freire nos fala sobre os perigos ideológicos de acreditarmos que o mundo que está posto é imutável, que a *realidade é essa mesma*. Embora ele não negue a existência de um momento de adaptação no processo evolutivo humano, afirma que esse é um momento apenas, para sua inserção no mundo, que, em sua opinião, é o momento/processo em que *o que há é a tomada de decisão, no sentido da intervenção no mundo*.

Num movimento contrário a essa ideologia imobilizante e fatalista, Paulo Freire nos convida a ver a realidade não com algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, mas sinaliza que é assim que muitas vezes as instituições educativas (Freire fala especificamente de escolas, mas no nosso caso incluímos as instituições de Educação Infantil) narram o mundo. E essas narrações mecânicas, desprovidas da alma dialógica que é o encontro entre as pessoas, buscam transformar os educandos/crianças em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador/adulto. Quanto mais docilmente se deixam "encher", tanto melhores serão considerados e

adaptados (Idem, p. 66). Muitas Instituições de Educação Infantil desejam essa criança-recipiente e desde muito cedo trabalham para moldá-la, buscando métodos para adaptá-la cada vez mais cedo às fôrmas e formas escolares. Por trás desse desejo de adaptar as crianças à Instituição, está a concepção de que a escola/instituição está certa e as crianças e suas famílias erradas, de que a escola/instituição sabe e as crianças não sabem, que a escola/instituição é a autoridade a qual as crianças precisam submeter-se, que a escola/instituição, na figura de seus funcionários/educadores, representa os sujeitos do processo, enquanto as crianças são o objeto sobre o qual ela atua.

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” de educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitam os homens no arquivamento dos depósitos que são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 60)

Acreditamos, pois, que a perspectiva da inserção crítica no mundo se contrapõe à da adaptação, porque a ideia de inserção carrega consigo a de atuação e transformação do mundo. A inserção, ao invés de negar a criança, potencializa o seu poder criador e a sua criticidade. A inserção estimula o desnudamento do mundo e a sua transformação ao invés de reforçar a ideia de imutabilidade, que é o que a adaptação tenta fazer. Defendemos, referenciados em Freire (1987, 1992, 2002), como conceito de inserção crítica, o processo/momento de encontro entre sujeitos (no nosso caso, crianças e crianças e crianças e adultos) que, a partir desse encontro, passarão a conviver como grupo, estabelecendo relações cognitivo-afetivas por um período longo de tempo. A inserção é, assim, momento de encontro e, para que haja verdadeiramente encontro, é preciso que haja diálogo. É, pois, no estabelecimento da inserção como processo essencialmente dialógico, que construímos as bases para este trabalho.

Nosso encontro com as crianças se dá nesse momento/processo intenso e delicado em que o principal desafio é o estabelecimento de vínculos dialógicos, para a formação desse novo grupo. Nesse sentido, Freire nos traz como contribuição sua reflexão sobre o diálogo (FREIRE, 1987). Para ele, nós, seres humanos, somos seres da busca e nossa vocação ontológica é humanizarmo-nos. E nesse processo, nós, educadores e educandos, crianças e adultos, podemos ser companheiros na possibilidade de sabermos juntos o mundo. Assim, a inserção crítica não é, não pode ser nunca, um ato solitário, mas solidário. E, sendo solidária e coletiva, é necessariamente dialógica. É

no diálogo que nos humanizamos. Assim, a inserção crítica no mundo é elemento fundamental na nossa humanização. Nos colocamos lado a lado com Paulo Freire em sua recusa em aceitar o mundo como algo posto ao qual fosse preciso adaptar-se, antes preferimos a possibilidade de sonhar com o mundo que desejamos construir e que construímos dia a dia, na medida em que consolidamos nossa inserção crítica no mundo:

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 2002, p.15).

Pois, em muitos casos, a perspectiva da adaptação é também uma perspectiva de aprender a adultez desde criança, sendo a infância uma mera preparação para o futuro. Enquanto que, na inserção crítica, está sempre posta a possibilidade de superação deste mundo preconcebido e pré-determinado. Ela instiga a busca ativa pelo ato de libertação:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1992, p. 91)

E, assim, pelo viés do sonho/esperança freiriano, vamos desenhando nossas concepções de mundo e de humanidade. Nosso apaixonamento pelas crianças e sua capacidade de criar e recriar o mundo a cada dia.

Mas serão as crianças bem pequenas capazes desse diálogo tão complexo como proposto por Freire? Defendemos que sim. Embasados nas recentes pesquisas desenvolvidas com bebês e crianças, que demonstram capacidade de se comunicar e compartilhar intenções e sentimentos desde muito cedo. Tomasello (2003), por exemplo, afirma que desde o nascimento os pequenos já são capazes de compreender objetos, compreender outras pessoas e compreender a si mesmos. Diz, ainda, que por volta dos nove meses os bebês tornam-se capazes de participar de atividades de atenção conjunta, na medida em que passam a compreender o outro como um ser intencional igual a ele mesmo (p. 85-86).

Assim, acreditamos no imenso potencial dialógico do ser humano, potencial este que nos permite nascer numa condição de precariedade biológica. Acreditamos que os seres humanos nascem incompletos, dependentes de outros seres humanos e que esta precariedade e incompletude não são defeitos, mas grandes qualidades humanas. Nascemos incompletos por conta do nosso amplo potencial de aprender na cultura, com a cultura, a partir da cultura:

Escritos recentes (Tomasello, 2003; 2008; Stern, 1992, 1998, Fichtner, 2010, entre outros) têm apontado para pensarmos a relação dos bebês com o mundo de forma diferenciada, deslocando das leituras marcadas por sua condição biológica, em que a maturação tem sido o caminho do desenvolvimento, em etapas fixas e universais, propondo um olhar para a relação interpessoal dos bebês humanos desde os primeiros meses de vida, suas competências sócio-cognitivas, suas diversas linguagens, eventos constituídos ao longo da filogênese humana que evidenciam uma ontogênese singular, demarcando nossas diferenças para os demais primatas. (LOPES, 2012, p. 218)

De certa maneira somos como seres marsupiais da cultura, nascendo incompletos, para nos construirmos com os outros, a partir dos outros, em diálogos com os outros. Nascemos, segundo Bakhtin (2003), sem uma palavra própria, para nos constituirmos humanos a partir das palavras outras, dos muitos outros, os que nos precederam e os que nos são coetâneos, e que nos constituirão humanos:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com o auxílio de outras “palavras-alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas) já de índole criadora. (BAKHTIN, 2003, p. 402)

Essa chamada índole criadora, que surge da transformação das palavras alheias em palavras próprias, também é objeto de reflexão em Vigotski, quando este afirma que combinamos elementos conhecidos, pré-existentes, para criar o novo, como veremos mais abaixo. Aprendemos a dizer o mundo com as palavras que nos são ditas e que aos poucos se tornam nossas próprias palavras. Aprendemos a ver o mundo compartilhando o olhar dos outros. Assim, o dialogismo freiriano vai se encontrando com o dialogismo bakhtiniano nesse movimento de pensar a vida e o mundo. Para Bakhtin, portanto, este seria um diálogo ao mesmo tempo interno, consigo, para-si e externo, para o outro, com o outro, todo o tempo.

Nascemos incompletos e morreremos incompletos. A incompletude não é uma característica exclusiva da infância, como não é também a dependência. Somos seres dependentes, nosso modo de vida nos torna dependentes dos outros, independente de qual seja o nosso grupo social. Essa precariedade é essencial para nossa constituição enquanto humanos: seres culturais, históricos e geográficos que somos.

Neste caso trabalhamos com o conceito de um mundo complexo, em constante movimento. Um mundo que não está posto, mas está sendo construído e reconstruído a cada instante, devido ao que Vigotski chama de atividade criadora:

Chamamos de atividade criadora do homem aquela que cria algo novo. Pouco importa se o que cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que esta construção habita e se manifesta. (VIGOTSKI, 2009, p. 7)

Nessa obra, Vigotski nos diz que, no que tange ao pensamento humano, existem dois tipos de atividades: a atividade criadora, conceituada acima, em que o sujeito combina elementos de sua experiência anterior para criar o novo, e a atividade que pode ser chamada de reconstituidora ou reprodutiva, nos dando a seguinte definição para este segundo tipo:

Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. (VIGOTSKI, 2009, p. 7)

A atividade reprodutiva tem essa forte vinculação com a memória e, embora envolva processos de assimilação e elaboração, necessariamente, não cria nada de novo. Ao contrário é basicamente um processo de repetição. Vigotski argumenta em favor deste mecanismo criado pelo pensamento humano dizendo que:

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais. (VIGOTSKI, 2009, p. 12)

Tal qual Freire, que reconhece que num dado momento histórico a capacidade de adaptação dos seres humanos teve importância em nossa sobrevivência como espécie, Vigotski também reconhece que essas atividades com base na memória têm sua importância no processo de pensamento humano e só são possíveis por conta da plasticidade da nossa substância nervosa. No entanto, afirma que:

Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, neste caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante. (VIGOTSKI, 2009, p. 13)

Assim essa perspectiva adaptativa é uma atividade limitada, na medida em que nos permite viver situações de repetição, mas não nos capacitaria para situações novas e inesperadas. Novamente percebemos o quanto a ideia adaptação é inadequada para designar o momento de entrada das crianças nas Instituições de Educação Infantil, que é tão intenso, plural e cheio de novos acontecimentos, na medida em que para Vigotski, a ideia de adaptação está ligada à de repetição de condições habituais. Assim, ele convoca e retoma a ideia da atividade combinatória ou criadora como esta outra atividade psíquica e, nesse processo, nos chama atenção para a capacidade criadora das crianças, que, ao se relacionar com o mundo e aprender com ele, também o recriam e o reconstruem:

Nesse caso, a atividade combinatória da criança é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar e ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

A atividade combinatória seria, assim, o que a psicologia designa de imaginação ou fantasia, e é considerada por Vigotski a base de toda a atividade criadora. Esta por sua vez é o elemento que permitiu à humanidade criar tudo o que foi construído pelas mãos humanas, tudo que não faz parte do mundo natural, tudo o que social e culturalmente foi construído tem suas bases nos processos de imaginação e criação humanos.

Assim para compreender os diversos processos desencadeados com/pela/na entrada das crianças de dois anos na instituição, vamos nos encontrar com o conceito de vivência em Vigotski e a partir daí nos perguntar: Como as crianças de dois anos vivenciam seu processo de inserção na EI?

(...) A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade... Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

O conceito de vivência carrega consigo, como unidade, o externo e o interno, o extrínseco e o intrínseco, o dentro e o fora, o individual e o coletivo, o social e o biológico. Os opostos neste caso se completam, possibilitando a compreensão do desenvolvimento humano não pela análise de elementos isolados, mas pela perspectiva do movimento, do processo, do todo:

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. (...) Dessa forma não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684)

É importante enfatizar esse caráter duplo característico do conceito de vivência, já que se trata da unidade da situação particular, vivenciada no meio, com sua representação psicológica. Assim, quando pessoas diferentes se encontram diante da mesma situação particular, as vivências serão, na verdade, diferentes para cada uma delas, na medida em que as questões de personalidade e de suas vivências anteriores influenciarão na representação da situação vivida. Vigotski dá o exemplo, neste caso, de três crianças de idades diferentes vivendo numa situação de violência doméstica provocada por uma mãe alcoólatra e muito agressiva, que compreendem e reagem a esta mesma situação de maneira completamente diversa:

Quando se toma esse exemplo – e a experiência do pesquisador que se debruça sobre um material concreto está repleta desses exemplos –, então se vê facilmente que uma mesma situação do meio, que uma mesma ocorrência num meio de várias pessoas, surpreendendo-as nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada uma. (VIGOTSKI, 2010, p. 685)

Uma mesma situação nunca será a mesma situação se vivida por pessoas diferentes em momentos de vida diferentes. Uma mesma situação, então, nunca será a mesma situação. Assim, ao nos dispormos a compreender como este grupo de crianças vivenciou seu processo de inserção na EI, nos dispomos a aprender sobre elas com elas, tendo por um lado o conceito de vivência como elemento metodológico e por outro o diálogo na perspectiva bakhtiniana, conceitos que em muitos momentos se encontram e dialogam, mas não se confundem.

Nosso trabalho vai, assim, buscando esse encontro com o outro (as crianças), e esses outros vão nos ensinando, através de seus olhos, rostos, corpos e palavras, como sentem, pensam e existem nesse momento tão intenso e rico que é o processo de entrada na Educação Infantil.

Teatro para bebês, estreias de olhares.

Pensar uma pesquisa a partir do surgimento de um movimento teatral intitulado “Teatro para Bebês” é, ao mesmo tempo, desafiador e intrigante. Na primeira acepção, entendendo as transformações políticas, sociais, tecnológicas e espaciais neste início do século XXI, torna-se evidente – com certa desconfiança – que o aparecimento desta novidade no campo das artes cênicas cause controvérsias, e provoque indagações por parte da comunidade artística/crítica/intelectual a respeito de sua verossimilhança. Por outro lado, a escassez de fontes de pesquisa e as poucas produções desta modalidade realizadas no Brasil, possibilitaram a escolha de uma metodologia que abrangesse, com critério, as dimensões necessárias para sua realização. A pesquisa qualitativa forneceu as ferramentas fundamentais para que houvesse nexos de entendimento a partir da questão: O que é teatro para bebês?

Desde o nascimento, os bebês dialogam nas mediações com seus pares, de modo geral as cuidadoras e os cuidadores, e recorro, a partir desta pesquisa, que além das mediações fundamentais de sobrevivência, o bebê também possa participar de outras paisagens, de espaços de lazer, de contato com as artes. Optamos aqui por aquelas que propiciem olhares para a estética das artes cênicas. “A primeira infância é um lugar distante e o teatro pode ser uma das muitas formas de tentar chegar até ela, porque é uma linguagem humana” (FRABETTI, 2011, p. 43).

O campo de confluência em que estamos engajados propicia um encontro com a teoria histórico-cultural, ou como diz a Prof^a. Elizabete Tunes, com a “psicologia

vigotskiana”. Entendendo que, “o projeto de Vigotski não foi realizado” - segundo Zoia Prestes em comunicação oral - esta afirmação fornece inspiração de aproximação entre o teatro para bebês e alguns aspectos de sua psicologia e assim formata uma diretriz de ordem filosófica a este conceito.

O teatro para bebês enquanto experiência estética é uma possibilidade de ampliar a percepção dos bebês do mundo, sem necessariamente exigir uma razão, um entendimento ou quaisquer outras afirmações com sentidos utilitaristas, pragmáticos, imediatistas, entre outros, utilizados e aceitos na sociedade de consumo. A dimensão humana constituída a partir daquela possibilidade nos permite fazer aproximações e distanciamentos do conceito de educação em sua complexidade filosófica, sobretudo se aferirmos a ele outros sentidos.

A educação contextualizada a partir desta circunstância revela-se enquanto um constructo em parte empírico, ao focarmos na estrutura do fenômeno e na recepção/percepção do mesmo. O convívio com o mundo das artes propicia aos bebês adventos distintos, e a partir deste contato com a representação cênica, pode gerar neles uma novidade gestada através de uma estética de montagem teatral, permitindo o encontro de sujeitos que vivem a ocorrência deste fenômeno. E aqui uso o plural, levando em consideração o bebê, a cuidadora, o cuidador e os integrantes da montagem, todos são protagonistas neste processo e estão conectados, e, se por acaso não houver essa conexão, o teatro para bebês fica numa condição duvidosa de se manter enquanto arte e poesia para a primeira infância.

O teatro para bebês é fato social, apesar de este movimento ter surgido há pouco tempo, com presença muito nova no Brasil e no mundo, a consolidação deste movimento se configura por estreias, por montagens para projetos especiais, por produção de festivais para a primeira infância. Apesar da ausência de construções teóricas, esse processo está em constante criação, e os motivos deste interesse em teatro para bebês são justificados quando o novo e criativo desponta no campo das artes. Este nascimento, não obstante, gera incertezas, indiferença e preconceito, e por outro lado atrai o interesse de algumas companhias teatrais, de cuidadoras/es que acreditam nesta proposta, por terem a confiança de que os bebês são merecedores de projetos artísticos.

Embora existam pesquisas que dimensionem o bebê na condição de agente, a sociedade, em determinados nichos, insiste numa abordagem conservadora, positivista, mecanicista da história, impedindo e em alguns casos ridicularizando a presença do novo, por não preencher os cânones estabelecidos pela razão sistêmica do

conhecimento. Uma pesquisa se faz de várias maneiras, e como encaixar essa pesquisa na moldura para ser apreciada com os rigores ditos necessários? Pergunto-me, é realmente necessário o enquadramento? E se for, quais são os modelos que urgem necessários, de forma a me sentir confiante no êxito de sua realização?

As reflexões que mais se aproximaram para tentar responder essas questões foram encontradas da pesquisa qualitativa, pois a abordagem se move no sentido dos instrumentos que utilizei para a sua realização.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, [...] são a observação participante e a entrevista em profundidade. [...] O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias. (BOGDAN e BIKLEN, 1994. p.16.)

Entendemos que, para ser gerado um ambiente propício e alcançar tais objetivos, tornou-se necessário contextualizar a pesquisa qualitativa a partir de entrevistas. A escolha das entrevistas entre os atores e diretores das companhias de teatro que se apresentaram neste festival e o público – especialmente os cuidadores – ocorreu de forma que, através dessas falas, pudesse criar as condições necessárias que se aproximassem da questão: O que é teatro para bebês?

A entrevista na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, nos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. (ZANETE, 2014, p. 124.)

A escolha, a partir do Grupo Sobrevento, de São Paulo, por produzir o II Festival Internacional de Teatro para Bebês “Primeiro Olhar”, ocorreu a partir das suas pesquisas minuciosas sobre o Teatro de Animação, mas, sobretudo, com o Teatro para Bebês, esta modalidade de teatro voltada para a primeira infância. O esmero técnico e artístico em suas montagens e nas produções de mostras internacionais nesta área, realizadas no Brasil, propiciou ambiente para iniciar esta pesquisa. Mapeamos suas influências, suas concepções de infância e, principalmente, suas posições políticas e estéticas sobre o teatro para a primeira infância.

Os primeiros contatos com o grupo, através de seu diretor, Luiz André Cherubini, foram feitos por *e-mail* e, posteriormente, numa conversa inicial na cidade do Rio de Janeiro, houve reciprocidade de interesses e ele se mostrou simpático e favorável à ideia. Após a confirmação da agenda do II Festival Internacional de Teatro para Bebês “Primeiro Olhar”, programamo-nos e fomos a São Paulo encontrar os sujeitos de pesquisa.

As questões a serem abordadas levaram em consideração o seguinte: a origem do teatro para bebês, influências recebidas, terminologias (se teatro para bebês ou teatro com bebês), as percepções do ator e da atriz em cena, o que fundamenta o teatro para bebês, como ocorreu o processo de criação, quais dificuldades ou facilidades de apresentar a peça no teatro e nas creches, as recomendações para o início da peça, o que inspirou a fazer esse teatro e, finalmente, o que é teatro para bebês

Quando nos referimos a este desenvolvimento, partimos não somente do ponto de vista das condições materiais da sociedade, de suas forças produtivas, mas, sobretudo, das transformações dos seres humanos a partir das suas potencialidades desenvolvidas pelo contato com os outros num processo dialógico, a partir da oferta de possibilidades artísticas, técnicas, literárias, filosóficas, humanas, entre tantas. No encaixe deste objetivo, envolvemos alguns autores e adotamos a interdisciplinaridade para uma aproximação com a contextualização proposta.

É na teoria histórico-cultural que encontramos as bases para formatar esse novo ser humano. “As funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983b, p.25 *apud* PRESTES, 2012, p.15).

A necessidade de formar um “novo homem” numa nova sociedade a partir da Revolução Russa de 1917 só se tornou possível a partir de outra perspectiva para a educação daquele país, sobretudo com o surgimento de uma revolução cultural de base dialética-materialista, que consistia principalmente em erradicar o analfabetismo com uma educação pública gratuita. Surge então a psicologia marxista, numa perspectiva de contrapor as visões naturalistas, mecanicistas e idealistas (empíricas positivistas) de então, posteriormente denominada psicologia histórico-cultural, pois para Vigotski o que mais interessava do marxismo era o seu método.

Ao tomarmos consciência de que “todo ser humano é pleno desde que nasce”, algo em nosso adultocentrismo se tornou inquieto; de imediato, essa percepção se ampliou e nos

fazemos a seguinte pergunta, por que não pensamos nisso antes? Compreendemos que a resposta para essa pergunta pode ser: Porque o mundo da infância ainda esteja impregnado de menoridade; será que existe receio que este mundo seja melhor e, se existir, quem estaria interessado na manutenção deste *status quo*?

Para reconhecer os bebês como seres poéticos neste início do século XXI, torna-se prudente perceber as transformações socioeconômicas e o avanço científico a partir do pós-guerra nos anos 50 do século passado e as respectivas concepções de pensar o bebê que, de certa forma, colocaram a necessidade de investigação de potencialidades antes não reconhecidas dos bebês (CARVALHO, PEDROSA e ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 91).

“Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23.)

É com base nessa contribuição de Vigotski que as artes - e aqui estamos falando do teatro para bebês - podem desencadear, através da experiência estética, as possibilidades de outras infâncias; a imaginação contribuiria para promover a ampliação dos horizontes do desenvolvimento dos bebês. No ambiente da creche, na formação de professoras/es para a primeira infância ou no teatro, o mote é valorar o ser humano em toda sua potencialidade, a fim de termos contribuído para um mundo com mais poesia do que encontramos, quando aqui chegamos.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 184p.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. S. *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação.)
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Decência em Formação: Educação Infantil.)
- FRABETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. In: *Pro-posições*. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP. 22. N. 2.maio/agosto 2011.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LOPES, Jader Janer Moreira. *Mapa dos Cheiros: cartografia com crianças pequenas*. Revista Geografares, nº12, p.211-227, Julho, 2012.
- TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. 2010. Campinas, SP. Autores Associados, 2012. Coleção educação contemporânea.
- REIS, L. M. S. *Inserção e Vivências Cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil?*. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Goiânia: ANPED, 2013.
- _____. *Ouvir o silêncio: Um desafio de quem pesquisa (entre) crianças pequenas*. In: VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2012, Rio de Janeiro. Filosofar: aprender e ensinar, 2012.
- _____. *De Bebês a Crianças: o lugar dos grupos de dois anos no contexto da Educação Infantil de Tempo Integral*. In: III Seminário de Grupos de Pesquisas Sobre Crianças e Infâncias: Políticas e Desafios na Produção da Pesquisa, 2012, Aracaju. III Seminário de Grupos de Pesquisas Sobre Crianças e Infâncias: Políticas e Desafios na Produção da Pesquisa, 2012.
- _____. *As crianças de dois anos e o coelho de Alice: Considerações sobre o tempo, o espaço e a brincadeira*. In: Seminário Educação - SEMIEDU, 2012, Cuiabá. Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. Cuiabá: UFMT, 2012.
- TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Apresentação de Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso*. Niterói: EdUFF, 2012.
- VASCONCELLOS, Tânia de. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói/RJ: EDUFF, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Ribeiro Prestes – São Paulo: Ática, 2009.
- _____. *Quarta aula: a questão do meio na psicologia*. In Psicologia USP vol.21 no.4 São Paulo 2010. pp. 681-701. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103656420100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em 21 de janeiro de 2012.
- ZANETTE, M. S. *Espaço habitado e o espaço que nos habita: dizeres da espacialidade na fala das educadoras de creches*. 2013. (Tese de Doutorado em Educação.) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2013.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NAS UFEIs: POR ENTRE OS DESENHOS ANIMADOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Lúcia de Pinna Mendez

anamendezuff@gmail.com

Daniele Grazinoli

grazinoli21@gmail.com

Tânia de Vasconcellos

tvasconcellos@id.uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
NÚCLEO DE ESTUDOS DE INFÂNCIA E CULTURA - NEIC

Algumas questões sobre as quais as/os integrantes do NEIC se interrogam diz respeito à produção de conhecimento nas "creches universitárias" ou "unidades universitárias federais de educação infantil", que foram criadas no âmbito das Ifes (instituições federais de ensino superior) a partir da década de 70. Importa-nos conhecer e pensar as relações entre educação, infância, cultura, criança, adulto, o tempo e o espaço - continuidade e ruptura - em suas dimensões éticas, estéticas e políticas nestes contextos. Pensamos a academia enquanto instituição social de formação humana plena, de base democrática, plural, autônoma e comprometida com a socialização dos conhecimentos sistematizados a partir do exercício da docência, da pesquisa e da extensão.

A reflexão sobre a função social da produção de conhecimento que acontece na academia cabe também para pensarmos as identidades das Uufeis, aproveitando, inclusive, os movimentos de ensinar e aprender vivenciados durante os processos recentes de institucionalização de algumas delas dentro das suas respectivas universidades. Assim, temos encontrado nas "unidades universitárias federais de educação infantil" um fértil campo de estudo e de atuação profissional, uma vez que essas são unidades de educação básica na universidade com função acadêmica baseada na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

As duas Uufeis que abrigam nossos estudos localizam-se no Rio de Janeiro. Vamos a campo inspiradas, principalmente, pelas perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas denominadas qualitativas e pela teoria histórico-cultural. As produções teóricas de outros campos do conhecimento que refletem sobre a educação, a infância e a cultura, como a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicologia, também inspiram as nossas reflexões sobre as dimensões éticas, estéticas e políticas das práticas que acontecem nas Uufeis. Desejamos conhecer como ocorrem os movimentos de ensinar e

aprender nos cotidianos das duas instituições, direcionando o nosso olhar para as relações que crianças e adultos estabelecem entre si e com os produtos da cultura, e os desdobramentos das suas vivências para a potencialização das ações de formação continuada e da construção do projeto pedagógico em cada instituição pesquisada.

Duas pesquisas estão em andamento. Uma que procura conhecer como as crianças e os adultos se relacionam com os desenhos animados no ambiente de educação formal e institucionalizada, de maneira a produzir uma reflexão sobre as práticas culturais e de consumo de mídias e como influenciam a produção de conhecimentos. Outra tem como foco a formação docente, buscando compreender os sentidos que as propostas e atividades de formação continuada experimentadas nessas duas unidades universitárias federais de educação infantil têm para os profissionais que constituem seus corpos docentes.

Desenvolvemos nossas pesquisas a partir da compreensão do contexto histórico que as envolve, reconhecendo as diversas infâncias vividas no Brasil e os diferentes modos de cuidar e educar crianças pequenas no país. A interlocução com as crianças, as famílias e os profissionais dessas unidades compõe os dados de pesquisa que dialogam com os autores que tomamos como principais referências.

“O estranho mundo de Jack”: diálogos sobre os encontros com os desenhos animados na educação infantil.

Chego à escola em companhia da minha filhota, Maria Clara, e, enquanto subo a rampa de acesso às salas, ouço uma gritaria: “É a Dani! A Dani tá chegando!”. São as crianças do grupo a que pertencem na escola. O motivo de tanta felicidade não é propriamente a minha pessoa, mas a possibilidade de me persuadirem a deixá-las assistirem ao DVD que uma delas trouxe: UP, ALTAS AVENTURAS. (Extrato de memória)

Às vezes eu tenho a sensação, quando entro na escola, que estou abrindo um portal para a “Cidade do Natal”: um lugar com práticas culturais e concepções da realidade que pouco se relacionam com as minhas vivências fora dela. Talvez me sinta assim porque, como Jack Skellington – protagonista do filme de animação “O estranho mundo de Jack”¹ – eu seja uma habitante da “Cidade do Halloween”. Mas, como Jack,

¹ Trata-se de um filme de animação do diretor de cinema Tim Burton, que conta a história de um cidadão da “Cidade do Halloween” que viaja pela “Cidade do Natal” e tenta levar os aspectos da cultura desse lugar para a sua cidade de origem.

enxergo nessa situação um potencial de aprendizagem, imaginação e criação infinito de novas realidades.

A origem do referido projeto de pesquisa – homônimo do filme de animação – são as minhas experiências em classes de educação infantil em uma unidade universitária federal de educação infantil (Uufe²), mais precisamente, na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O registro em epígrafe tem um propósito: materializar com palavras escritas uma das muitas vivências com as crianças na educação infantil e que são a base da minha inquietude na condição de professorapesquisadora, cuja práxis vem sendo orientada por indícios das subjetividades nos movimentos de ensinaraprender, percebidos através de uma metodologia de trabalho investigativa e reflexiva que estabelece uma relação dialógica entre empirias e teorias.

Entre os anos de 2008 e 2010, integrei um grupo³ de crianças e adultos (docentes e famílias) na Escola de Educação Infantil da UFRJ, de horário integral no contexto universitário, cuja utilização dos desenhos animados surgiu como uma das estratégias para potencializar as relações interpessoais, as aprendizagens e a negociação dos desejos entre seus integrantes.

Neste período, também comecei a perceber o que Paulo Freire queria dizer quando afirmava que aprendemos ao ensinar e ensinamos ao aprender: o reconhecimento de que tanto docentes quanto discentes possuem conhecimentos e desconhecimentos instaura uma tensão que impulsiona e legitima os novos processos de novas aprendizagens a partir de relações alteritárias, no exercício de reconhecer o *outro* em mim.

É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2000, p.27)

² Sigla utilizada pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufe) para se referir às unidades que atendem crianças de 0 a 6 anos nas universidades federais no Brasil.

³ Minha inserção no grupo aconteceu em um momento de transição, em que as crianças – na faixa etária entre 3 e 4 anos - marcavam a sua nova etapa afirmando o que não eram mais e como esperavam ser tratadas: “A gente não é mais bebê. Por que você tá falando assim?”(Anita, 4 anos).

Com frequência, o nosso grupo entrava em contato com os desenhos animados por diversos motivos e objetivos: desde o desejo das crianças relaxarem vendo um filme até a intenção de provocar o debate sobre algum assunto que estivesse pairando nas conversas, como, por exemplo, a questão da responsabilidade com a preservação do meio ambiente.

Outra característica interessante desse mesmo grupo em relação ao audiovisual era o prazer que cada um tinha em contar sobre a ida ao cinema ou de compartilhar as impressões e críticas a respeito da programação da televisão, principalmente sobre os desenhos animados e as novelas.

Acontecia, inclusive, certa disputa para ser a primeira ou o primeiro a ir ao cinema assistir o filme em cartaz, pois teria a oportunidade de deixar os demais com “água na boca” ao recontar a história.

Tanto as produções das crianças quanto suas brincadeiras também apresentavam forte influência dos programas exibidos nos meios de comunicação de massa.

Os argumentos das histórias eram ressignificados de acordo com a imaginação dos envolvidos nas brincadeiras ou nas produções individuais e viravam outras histórias, como se os desenhos animados tivessem provocado o potencial de criação de cada um, assim como percebemos que acontece com os livros – guardadas as devidas proporções e potencialidades de cada artefato cultural.

Mas esse movimento foi-se instituindo no grupo intencionalmente por mim, em diálogo com as perspectivas das demais professoras e com as famílias que também integraram o nosso cotidiano nesse período na escola.

Considerava – e ainda considero – importante assumir que os meios de comunicação de massa, como o cinema e a televisão, podem “constituir uma cena fundamental da vida pública” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.14).

Ao admitir a contribuição dos recursos midiáticos como deflagradores de interesses e projetos na educação infantil, instauraram-se a necessidade e a responsabilidade de compreendê-los em seus tipos autorais e ideológicos.

Compreender as relações que estabelecemos com os conteúdos dos produtos das culturas socializados através dos meios de comunicação de massa em seus tipos autorais e ideológicos tornou-se uma necessidade ética, estética e política na minha vida, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional.

As primeiras visitas aos registros das experiências vivenciadas em grupo conduziram-me à reflexão de que seria bom e interessante o desenvolvimento de uma

pesquisa que potencializasse a reflexão sobre o que seria um trabalho pedagógico orientado para produção de conhecimentos, com base em experiências éticas e estéticas, em uma escola de horário integral da/na universidade que se pretende provocadora de políticas públicas.

Penso que realizar uma pesquisa que problematize a relação com os meios de comunicação em um contexto de educação infantil demonstra uma preocupação em refletir sobre as contribuições e os problemas das culturas midiáticas para a produção das subjetividades e dos conhecimentos. Também tem a ver com a possibilidade de agir responsabilmente sobre o assunto, pensando a sua inserção de maneira crítica no projeto de educação desenvolvido na escola e tomando como referência os aspectos da cultura cotidiana de maneira a potencializar o reconhecimento e a produção de semelhanças entre as experiências de aprender e viver, ou seja, o reconhecimento de significados e a produção de sentidos sobre a vida em sociedade

Qual a percepção de adultos e crianças sobre a possibilidade dos desenhos animados potencializarem a imaginação e a criação dos significados e dos sentidos sobre a vida? Existe uma relação de aprendizagem/ensino orientada para as experiências estéticas e éticas na escola? Como esses conhecimentos se relacionam com as perspectivas das políticas públicas que afetam a vida das crianças na educação infantil?

No caso do projeto em questão, busco conhecer o que as crianças e os adultos fazem com os desenhos animados na Escola de Educação Infantil da UFRJ e o que pensam sobre os encontros com esses produtos da cultura veiculados pelos meios de comunicação de massa – televisão e internet, principalmente – de maneira a produzir uma reflexão sobre as práticas culturais e de consumo de mídias a partir de pressupostos éticos, estéticos e políticos que orientem a atividade crítica sobre as questões presentes em nossas realidades sociais, que se configuram, muitas vezes, pelas lógicas capitalistas: excludentes, individualistas, venais e fetichistas.

Ao considerar o fato de que a pesquisa em questão tem como inspiração as experiências vivenciadas por um grupo específico de adultos e crianças nos encontros com os desenhos animados em um contexto de educação infantil, o que me levou a desejar saber o que as/os demais crianças e adultos pensam sobre esses encontros nessa escola, entendo ser importante pensar uma abordagem teórico-metodológica possível de contribuir para instaurar um processo de investigação que tome como sujeitos fundamentais tanto as crianças quanto os adultos.

São os ditos e não ditos das crianças e dos adultos, a participação ou não, os encontros e desencontros na pesquisa de sujeitos tão singulares – porque se encontram em tempos e tem perspectivas de mirada da vida e do mundo muito *sui generis* – que exigem que eu pense, não em uma estratégia única para grupos diferentes, mas para além do respeito às especificidades, em ter uma base que sirva de amalgama das experiências vivenciadas na pesquisa por cada sujeito, tanto individualmente quanto em grupo, orientada por dimensões éticas, estéticas e políticas. Entendo que essa base seja a linguagem.

Nesse exercício de reflexão sobre as ciências humanas e as possibilidades de abordagens teórico-metodológicas que estejam aliadas às empirias, autores como Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev S. Vigotski – que tentam aproximar teoria e prática, universidade e escola, ciência e cultura – me ajudam a pensar sobre as possibilidades de diálogos entre as ações que acontecem na escola e a cultura contemporânea, guiando o meu olhar por entre os aspectos dos estudos sobre conhecimento e linguagem, filiados ao materialismo histórico dialético como abordagem metodológica.

Também parecem muito coerentes as perspectivas metodológicas das pesquisas qualitativas, principalmente por utilizarem estratégias de coletas de dados que já fazem parte do meu cotidiano escolar no que se refere às maneiras de registrá-lo – fotografias, vídeos, cadernos de campo/planejamento, etc.

Creches Universitárias, lugar de crianças, lugar de formação.

Questão muito cara aos estudos do NEIC, a formação inicial e continuada de professores de crianças de 0 a 6 anos atravessa nossas atividades. Na pesquisa que está em desenvolvimento para a dissertação de mestrado *Creches Universitárias, lugar de crianças, lugar de formação*, buscamos compreender os sentidos que as propostas e atividades de formação continuada experimentadas nas duas unidades universitárias federais de educação infantil localizadas no Rio de Janeiro, a Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense e a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, têm para os profissionais da Educação Infantil que constituem o corpo docente destas escolas durante o processo de institucionalização que ambas estão atravessando.

A compreensão da história do atendimento às crianças e da formação do profissional que faz esse atendimento no Brasil foi tomado como condição para o desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, nunca perdemos de vista as limitações de todo recorte histórico, sua validade datada e sempre parcial. Procuramos elencar os eventos e aspectos legais da construção da Educação Infantil no Brasil que nos parecem mais pertinentes ao nosso objetivo de compreender, conforme já explicitado, como e quais experiências são percebidas como formadoras pelos docentes da Educação Infantil, que atividades de formação continuada impactam as suas vidas e seus modos de agir e de construir, junto com as crianças e com os demais adultos, as práticas de sala de aula. Retomando Paulo Freire, crianças e adultos - docentes e demais profissionais da Educação Infantil - são os atores das vivências e experiências formadoras e produtoras de saberes que nos interessa conhecer.

As unidades universitárias federais de educação infantil, como as instituições de diversas áreas e não apenas da educacional, vêm escrevendo suas histórias e criando uma cultura institucional cujas marcas ficam impressas nas suas identidades. Uma das especificidades das creches universitárias, ou das unidades universitárias federais de educação infantil, é, além do fato de estarem instaladas em universidades federais, terem sua existência ligada não apenas ao atendimento à primeira infância nas modalidades creche e educação infantil, mas também o compromisso com o princípio da pesquisa e extensão.

Para o encaminhamento da nossa já anunciada questão de pesquisa - a compreensão dos sentidos que as propostas e atividades de formação continuada experimentadas nas duas unidades universitárias federais de educação infantil localizadas no Rio de Janeiro, a creche da Universidade Federal Fluminense e a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, têm para os profissionais da Educação Infantil que constituem o corpo docente destas escolas durante o processo de institucionalização que ambas estão atravessando, faz-se necessário conhecer, ainda que brevemente, a história dessas instituições.

Como filhas de uma grande família, guardam marcas identitárias comuns e características próprias bastante diferenciadas. Ambas são fruto das lutas pelo direito da mulher trabalhadora à creche em seu local de trabalho e de estudo, à feição da primeira creche universitária, a primogênita Francesca Zácaro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Das duas irmãs fluminenses, a mais velha, a Escola de Educação Infantil da UFRJ, nasceu sob o nome de Creche Universitária Pintando a Infância, em 24 de

julho de 1981. A mais nova, a Creche UFF, foi gestada por mais de uma década e inaugurada em 13 de outubro de 1997.

Muitos passos foram dados pelos atores que fizeram a história da atual Escola de Educação Infantil da UFRJ até a construção do Projeto Político Pedagógico de 2012. Funcionando, inicialmente, nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG sob a direção da Dra. Dalva Sayeg tornou-se Creche Universitária Pintando a Infância e posteriormente passou a fazer parte da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais da PR-4. Esse período é descrito no PPP de 2012

como muito importante, pois, apesar das dificuldades enfrentadas por todas as unidades de educação infantil das universidades federais brasileiras, compreendeu-se que era um avanço desvincular-se da perspectiva médica e assistencial.

O jubileu de prata da Creche Pintando a Infância, em 2006, oportunidade em que houve a mudança do nome para Escola de Educação Infantil – UFRJ (EEI-UFRJ), ocorreu em meio a um “conjunto de problemas sendo o mais grave deles referente ao quadro de pessoal, mais especificamente, a falta de professores no quadro da escola.”

Na busca de soluções para a composição do quadro de profissionais necessários ao funcionamento adequado da Escola de Educação Infantil, foi estabelecida uma parceria com a Faculdade de Educação e organizada uma seleção pública para contratação de vinte professores substitutos para assumir as turmas. Esse passo marcou o início da desejada autonomia administrativa que poderá expressar o valor da manutenção desse espaço de Educação Infantil em uma Universidade pública. Os profissionais que redigiram o PPP explicitam no texto:

Este movimento marcava então, o início da construção de uma unidade orçamentária que preza e defende o caráter educativo da educação infantil e a luta para conquistar o lugar devido desta escola nesta universidade.

Os processos de institucionalização da EEI da UFRJ e de construção do seu Projeto Político Pedagógico vêm caminhando e contemplando o tema da formação continuada de professores. Organizada e gerida pela coordenação pedagógica, compreende atividades descritas como reuniões pedagógicas gerais, reuniões de coordenação, separadas por grupos, oficinas, jornadas internas e participação em eventos. Segundo o PPP, essas atividades de formação continuada integram o conjunto

de atividades e tarefas dos professores e toda equipe da escola, estando incluídas na carga horária de seus funcionários.

Desde a primeira infância da atual EEI-UFRJ, na cidade vizinha, Niterói, começava a ser gestada a Creche UFF, na Universidade Federal Fluminense. A apresentação da Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense no site institucional retoma brevemente seu histórico, lembrando que

a inauguração da Creche UFF foi precedida de vários movimentos importantes que se iniciam em 1982. Já em 1987, um grupo que contava com a participação dos professores Vera M. R. Vasconcellos e seus monitores, Angela Fernandes e Luis Ferreira e de servidores, como Maria da Penha, começou a discutir e a dar forma ao Projeto Creche UFF.(Superintendência de Tecnologia da Informação- UFF)

Em 1990, foram iniciadas as obras de construção do espaço físico da Creche UFF. Entretanto, essa obra ficou suspensa até 1996, sendo retomada na gestão do Reitor Luis Pedro Antunes. No ano seguinte, em 13 de outubro de 1997, foi inaugurada a Creche UFF, no Campus do Gragoatá, onde permanece em funcionamento. Permanecendo vinculada à Pró-Reitoria de Extensão até 2007, a Creche UFF torna-se Departamento de Educação Infantil do COLUNI, o Colégio Universitário Geraldo Reis, criado naquele ano pela Resolução nº 312/09. A apresentação da **identidade acadêmica** da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense disponibilizada na última atualização do seu site institucional, lembra que

desde sua criação em 1997, a Unidade de Educação Infantil se define como uma unidade acadêmica de Educação Infantil e desenvolve uma política que articula ensino, pesquisa e extensão. Alinha-se, assim, com as Diretrizes Institucionais para as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, estabelecidas em 2003 pela ANUUF EI – Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. (Página eletrônica da creche-uff)

Passando atualmente por um processo de reestruturação das suas instalações físicas e pela implementação de novos modos de organização institucional, foi realizado o primeiro sorteio público para vagas disponíveis para Educação Infantil em 2014. Dezesesseis crianças com idades entre dezoito meses e cinco anos completos ou a completar até 31 de março de 2014 sorteadas já estão sendo atendidas na Escola por um quadro funcional que inclui seis professoras selecionadas mediante concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e

Tecnológico. Na atual organização institucional, as atividades de formação continuada vêm sendo desenvolvidas em encontros mensais. Garantido o direito à formação profissional continuada, esses encontros se dão em um tempo largo, desenvolvendo-se nos períodos da manhã e da tarde. Reunida na própria Escola, a equipe trabalha em torno de questões teóricas pertinentes ao campo da Educação Infantil, debruça-se sobre a análise das próprias práticas e traça propostas e encaminhamentos para essas questões. Dessa forma, vem sendo concretizada na EEI-UFF a proposta de contribuir para uma formação inicial e continuada em Educação Infantil, integrando as dimensões intelectual, profissional e pessoal. No cenário composto por essas duas Escolas de Educação Infantil de Universidades Federais organiza-se a proposta de organização metodológica da nossa pesquisa.

Analisando a produção mais recente de grupos de pesquisa que se debruçam sobre questões ligadas à formação de professores, André, Brzezinsk, Lüdke e Roldão apontam, entre outras “fragilidades ou zonas a aprofundar”, a

confusão entre problemas da prática vivida, [...] e o problema epistemológico, isto é, o que precisamos saber, que perguntamos a essa realidade ou problema prático para obter sustentação mais sólida para agir.(ANDRÉ, BRZEZINSK,LUDKE e ROLDÃO, 2010, p. 152)

Lembram, entretanto, que os *problemas da prática vivida* podem ser *pontos de partida*, a despeito de não serem “por si problemas de pesquisa” (Ibid, 2010, p.154). Atentas a essas *fragilidades*, pretendemos levar em conta, como sugerem as pesquisadoras, “alguns elementos do campo que podem ser temas e gerar um sem-número de questões-problema.” (Ibidem,p.157) Nosso campo de investigação, duas creches universitárias, histórica e estruturalmente comprometidas com a pesquisa e a extensão, configuram-se como espaços privilegiados onde podem ser encontrados “atores e organizações/instituições envolvidos nos processos formativos.” (ANDRÉ, BRZEZINSK,LUDKE e ROLDÃO, p.158)

O desenvolvimento dessa pesquisa se organiza em torno de três eixos: o atendimento à criança, o segmento da educação básica atualmente nomeado Educação Infantil e a formação do docente desse segmento da educação básica. Interessa-nos conhecer como a formação continuada dos docentes vem acontecendo nas duas Unidades Universitárias de Educação Infantil tomadas como referência para essa

pesquisa - a Escola de Educação Infantil da UFRJ e a da UFF, considerando a peculiaridade do momento de institucionalização que ambas atravessam. Nossa pesquisa busca compreender os sentidos que as propostas e atividades de formação continuada experimentadas nessas duas unidades universitárias federais de educação infantil têm para os profissionais que constituem seus corpos docentes.

Concordamos com Raupp e Cancian no pressuposto que a “trajetória de cada UEI define sua singularidade e tem contribuído para repensar processos formativos na área da Educação Infantil.” (FERREIRA & CANCIAN, 2009, p.7) É desse pressuposto que nasce nossa opção de caminho metodológico. Nossos dados de pesquisa para análise serão levantados por meio de registros de eventos de formação continuada - reuniões pedagógicas rotineiras, encontros de planejamento realizados regularmente nas duas UEIs, assembléias da categoria para discussão de assuntos relativos à carreira no magistério de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Consideramos que essas atividades evidenciarão *problemas da prática vivida* que podem potencialmente se traduzir em objeto das nossas investigações, nas *questões-problema* que pretendemos analisar e compreender mediadas pelo referencial teórico que toma como autores de referência Nóvoa, Tardiff, Aquino, Kishimoto e Abramowick.

Esses registros serão realizados por meios de anotações em cadernos de campo e, eventualmente, de gravações em vídeo dos encontros. A escolha desses instrumentos de coleta e registro de dados se firma em um dimensionamento realista das condições em que se dão esses encontros. Frequentemente as falas dos participantes se sobrepõe, acarretando dificuldades para o registro meramente escrito dessas interlocuções. Por outro lado, os grifos da pesquisadora, que quase naturalmente estão implícitos nas opções pelo que deve ou não ser anotado de pronto, via de regra ampliam o universo de dados empíricos que pretendemos coletar.

Como pesquisadora, inscrevo-me no grupo como observadora participante no sentido da tradição antropológica e sociológica do pesquisador/observador que se encontra bastante envolvido com o grupo, “combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção.” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45) Essa opção pela postura de pesquisadora-participante requer a atenção constante ao cuidado sublinhado por André, Brzezinsk, Lüdke e Roldão de evitar a “sobreposição entre pesquisa, intervenção e ação. Intervenção e ação podem integrar-se no objeto ou no percurso da pesquisa, mas esta

requer o questionamento e a produção sustentada de conhecimento sobre essa ação.” (ANDRÉ, BRZEZINSKI, LUDKE e ROLDÃO, 2010, p. 154) Com relação à entrevista como meio para coleta de dados, pretendemos empregar questionários que orientem a escolha de um grupo focal mais reduzido para a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Considerações finais:

A atividade de pesquisa exige uma postura reflexiva e responsiva sobre a alteridade nos encontros com os sujeitos que dela participam – crianças e adultos. Entendê-las/os como protagonistas nos debates sobre as concepções de infância, criança, formação docente, cultura e produção de conhecimento, assim como das atividades em que se envolvem no cotidiano da escola, é também um exercício de nos entendermos na mesma condição – produtos e produtoras de cultura e de conhecimento em um determinado contexto sócio-histórico. Entendemos que as pessoas adultas devem potencializar os contornos alteritários das vivências com as crianças, dentro ou fora da escola, inclusive nas atividades de pesquisa e na elaboração das políticas públicas.

Ao tornar público os enunciados e as produções de crianças e adultos, o fazemos com o objetivo de atribuir dimensões éticas, estéticas e políticas à atividade investigativa, porque damos continuidade às negociações de significados e sentidos produzidos no encontro entre comunicação e educação quando se potencializa a capacidade de pensar criticamente a realidade do contexto a partir da cultura.

Os diálogos estabelecidos com as crianças e com os adultos que se encontram, se conhecem e se formam nas Unidades Universitárias de Educação Infantil que compõem os loci das pesquisas que igualmente se encontram e dialogam vêm nos envolvendo. Como as teias de um certo homem - aranha.

As pesquisas em andamento no contexto dos processos de institucionalização que atravessam as UUEI têm suscitado aproximações, tensionamentos e sugerido novas interfaces entre as experiências formadoras das pesquisadoras participantes e as dos profissionais que nos acolhem junto com as crianças que nos ensinam a duvidar mais do que concluir.

Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, Marli.; BRZEZINSKI, Iria.; LÜDKE, Menga.; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT8 da Anped. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, v. 2, n. 3, p 152-159, ago/dez 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> – último acesso em 25/03/2014.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE Paulo. Primeira carta: Ensinar-aprender. Leitura de mundo-leitura da palavra. In: FREIRE Paulo, Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D'água; 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações. 2ª Ed Rio de Janeiro: UFRJ, 2001

VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do Lugar e Lugar de Criança: Territorialidades Infantis no Noroeste Fluminense. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/taniav05.pdf.

RAUPP, Marilena., CANCIAN, Vivian. in FERREIRA, Ione, CANCIAN, Vivian.(Orgs.) Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – Programa de Pós-Graduação em Educação – Página oficial. Disponível em <http://www.ppg-educacao.uff.br> – último acesso em 21/04/2014

_____ - Unidade de Educação Infantil –
Página oficial. Disponível em <http://www.uff.br/creche/> - último acesso em 12/05/2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - Unidade de Educação Infantil –
Página oficial disponível em <http://eei.ufrj.br/> - último acesso em 10/05/2014

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática.

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: INTERFACES ENTRE INFÂNCIA E PATRIMÔNIO

Jaqueline de Fátima Ribeiro

Jaqueline-rb@ig.com.br

Marcela Alves Viçozo

cellavicozo@hotmail.com

Tânia de Vasconcellos

tvasconcellos@id.uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
NÚCLEO DE ESTUDOS DE INFÂNCIA E CULTURA - NEIC

O jogo, o brinquedo e a brincadeira e, dentro destes, os folguedos populares são compreendidos no Núcleo de Estudo de Infância e Cultura - NEIC como fundamentais para se pensar as relações entre infância e patrimônio, entre memória e História, ou seja, a relação entre as gerações mediada pela cultura. O papel das expressões brincantes é particularmente relevante por estar vinculado às formas de ócio e, portanto, mais propícias ao surgimento dos modos de ser e estar no mundo, que tem valor em si mesmo. Nesse sentido, dois estudos se iniciam no NEIC com essa marca. O primeiro busca compreender o lugar da brincadeira no espaço/tempo escolar indagando como as crianças produzem e reelabora sua cultura através da brincadeira na pré-escola, e o segundo se debruça sobre a cultura popular indagando sobre o lugar da infância e as possibilidades e desafios que se colocam para educação.

Dessa forma, as pesquisas trazem a dimensão da memória como parte do processo de humanização e de constituição da identidade, assim como a compreensão de como esses elementos se constituem fontes vivas do conhecimento, há o entendimento da amplitude do que significa patrimônio – que não pode ser associado somente aos bens materiais – e do percurso do conceito de infância ao longo da história. Grandes desafios se fazem presentes, dentre os quais está à complexidade da conceituação dos termos, uma vez que são polissêmicos contraditórios e envolvem concepções cristalizadas dos saberes hegemônicos, como também a superação da forma de conceber a infância, entendo que essa constitui a humanidade.

A Educação Infantil como espaço brincante

Pesquisar qualquer tema que perpassa a educação infantil, em especial a

brincadeira na escola, é sem sombra de dúvidas uma tarefa árdua. O tema escolhido para a pesquisa é *o lugar da brincadeira no espaço/tempo escolar*. A escolha do tema foi motivada por inquietações surgidas a partir da participação – bolsista de iniciação científica – em projeto de pesquisa com crianças de uma escola municipal de educação infantil. O principal foco de investigação deste projeto era o brincar no contexto de educação infantil, nas relações das crianças e seus pares e de como os professores autorizam ou não esse brincar. Nos momentos de observações nessa pré-escola, não passou despercebido, o fato de que as brincadeiras e o momento para brincar, aconteciam em um curto espaço de tempo e muitas vezes tolhido por um adulto.

As leituras no campo da Educação Infantil demonstram que as relações pré-escola/sociedade, supõem recortes tais como: educação infantil e antecipação da escolarização; educação infantil e as políticas públicas; educação infantil e assistência; educação infantil e os direitos da criança; educação infantil e formação do professor; dentre outros. Contudo, nas conversas realizadas no NEIC e nos eventos acadêmicos sobre educação infantil observamos um pequeno número de trabalhos que realizam análises sobre a brincadeira livre no espaço/tempo escolar, em especial o estudo da compreensão por parte das crianças de camadas populares sobre a brincadeira na Educação Infantil.

Desse modo, a pesquisa em questão pretende investigar – através de uma escuta sensível o que as crianças da camada popular têm a dizer – o lugar que a brincadeira ocupa no espaço/tempo escolar. Procurar entender como as crianças produzem suas culturas e pensam o mundo através da brincadeira. Compreendendo a criança como um grupo social em si, e como tal produzem cultura, por isso merece ser investigada por si mesma. Pois se acredita que é no momento de liberdade, momento em que a criança é senhora de si e de suas ações, que ela encontra as condições necessárias para criar.

São vários os elementos que caracterizam a cultura da infância, dentre eles estão os jogos, os brinquedos, e as brincadeiras. Florestan Fernandes foi um dos pioneiros ao estudar as culturas da infância, através do folclore infantil conhecido como “trocinhas” e a falar de uma cultura que é própria da criança. Em seu livro *Folclore e Mudanças Sociais na Cidade de São Paulo* (1961) dedica a maior parte de seus escritos as “trocinhas” das crianças nas ruas. Ao analisar o processo da formação da cultura infantil, Florestan afirma que “essa é construída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos”. Segundo o autor trata-se do aspecto da socialização elaborada no seio dos próprios grupos infantis, ou seja,

“educação da criança, entre as crianças e pelas crianças”.

Mesmo que Florestan tenha se referido as crianças como “imatuross” não podemos negar que ele foi um dos pioneiros ao ouvir à criança participando junto com ela de sua cultura. Ele nos mostrou que as crianças não reproduzem a cultura dos adultos, mas criam sua cultura através dos elementos elaborados por elas mesmas. Assim as crianças reinterpretem os elementos das culturas dos adultos e criam formas de agir no mundo.

Ao discutir o ócio como principio educativo Vasconcellos (2012) aponta que “a brincadeira comporta uma dimensão de apropriação de bens patrimoniais intangíveis, sua aprendizagem, seu exercício e sua consequentemente transformação a partir do submetimento destes aos desejos e intenções que a criança confere ao brincar”. Nesse sentido a brincadeira deve fazer parte da cultura da criança, não apenas como os adultos as apresentam, mas que elas tenham a “possibilidade e o direito de exercer sobre ela”.

Ao falar de jogo simbólico (jogo imaginário) Vigotski (2009) nos evidencia que na “primeira infância podemos identificar nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. Desse modo na brincadeira imaginária tem lugar algo absolutamente novo um comportamento em que as crianças rompem com o real, ao qual faz uso de fragmentos vividos na realidade para produzir algo novo.

Desse modo o que funda a humanidade é a cultura, e isso não depende apenas da natureza, depende de algo que não podemos fazer sozinhos. Assim a humanização se dá na relação com o outro, porque nós somos sujeitos históricos e geográficos, e toda nossa ação no mundo tem como ponto de partida essa relação. Criamos, e reelaboramos a partir do que vivemos com outrem. Assim “a brincadeira cria a zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura”, VIGOTSKI (2008). Nessa perspectiva a brincadeira tem haver com o processo de humanização, pois ela é atividade involuntária do ser humano, onde se cria e reelabora a cultura, e é na brincadeira que as crianças encontram as condições necessárias para isso.

Assim partimos da premissa de que não é possível conceber uma experiência pedagógica para Educação Infantil descontextualizada, desvinculada das questões culturais da infância, pois não existe educação de qualidade para esse publico que não esteja imersa os processos culturais onde a criança está inserida.

O papel das expressões brincantes é particularmente relevante por estar vinculado às formas de ócio e, portanto, mais propícias ao surgimento dos modos de ser e estar no mundo, que tem valor em si mesmo. Nesse sentido, o estudo que se inicia no NEIC se debruça sobre a cultura popular indagando sobre o lugar da infância e as possibilidades e desafios que se colocam para educação.

Infância, Memória e Patrimônio

O estudo que desenvolvemos no contexto do Congado, é uma pesquisa que traz a dimensão da memória como parte do processo de humanização e de constituição da identidade, assim como a compreensão de como esses elementos se constituem fontes vivas do conhecimento, há o entendimento da amplitude do que significa patrimônio – que não pode ser associado somente aos bens materiais – e do percurso do conceito de infância ao longo da história. Grandes desafios se fazem presentes, dentre os quais está à complexidade da conceituação dos termos, uma vez que são polissêmicos contraditórios e envolvem concepções cristalizadas dos saberes hegemônicos, como também a superação da forma de conceber a infância, entendo que essa constitui a humanidade.

Walter Benjamin (1994) aponta que narrar é artesanal, todavia está em vias de extinção. Nesse sentido, o Congado se apresentam como pano de fundo para se pensar as possibilidades de um trabalho que perpassa a Educação Patrimonial superando a generalidade e superficialidade com que a temática vem sendo trabalhada, propiciando pensá-la também no limiar da memória e infâncias

As diversas instituições voltadas à infância e as práticas educativas têm, em seu ordenamento, a submissão da criança entendendo a infância como um vir a ser. A infância herda como símbolo natural a espontaneidade, sendo assim, um dos desafios que se lança, já alertado por (Vasconcellos, 2008, p. 98) “é pensar caminhos capazes de subtrair do termo infantil o caráter pejorativo e subestimado que permitam ver a infância, não pelo que lhe falta, mas pelo que possui de inegavelmente seu”.

Entendendo a brincadeira como atividade voluntária do ser humano, onde se cria e reelabora a cultura, essa pesquisa sobre cultura popular toma como campo investigativo o Congado, buscando delinear as relações que se tecem entre crianças e

patrimônio, entre infâncias e memória, vislumbrando, também, a presença delas como possibilidade de salvaguarda desse bem.

As estratégias escolhidas para o desenvolvimento deste trabalho têm como base a compreensão já apontada por alguns autores⁴ que apresentam como ponto chave do trabalho com crianças, a observação sistemática das experiências infantis e suas relações sociais, dizeres e reflexões. Norteadas por um trabalho de troca, diálogos e compartilhando além das ações, o entendimento de Paulo Freire de que somos seres humanos incompletos e inacabados e que por tanto temos muito o que aprender, é que traço o diálogo o Congado, denotando os desafios de se pensar numa educação que quer ser de todos e para todos.

Minas Gerais tem como uma das principais expressões culturais o congado. Na microrregião de Viçosa, como em outras localidades mineiras, é possível encontrar o colorido e batuques de uma tradição que chegou ao Brasil com os negros, ritualizada numa forma de opor a escravidão, e que hoje se mantém viva pela oralidade e resistência. A devoção e louvor a santos como Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito são consolidados pelos grupos -também denominados como ternos, guardas ou companhias- em um ritual que envolve aspectos sagrado e profano, a relação da divindade e o humano, a vida e a morte, o passado e o presente.

Na microrregião de Viçosa (MG) o louvor é a Nossa Senhora do Rosário sendo as festividades realizadas nos meses de outubro, podendo variar conforme a necessidade do grupo. O congado traz como herança cultural elementos que envolvem a coroação de reis e rainhas congos, cortejo, levantamento de mastro, embaixadas, a musicalidade da caixa e a simbólica lutas de espadas.

A consolidação da Banda de Congo José Lúcio Rocha, do distrito de Airões, como campo investigativo, decorre de um trabalho preliminar iniciado ainda na graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa. Como bolsista de extensão do projeto “Popularte : Cultura e Educação construindo diálogos”, orientado pelo professor Milton Ramon Pires de Oliveira, as atividades me insere na temática da cultura popular e inspira a propor a atual pesquisa de mestrado, intitulada a priori como “Cultura Popular e Infância: Possibilidades e desafios de um contexto educacional democrático”.

⁴ Delgado, A. C. C.; Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179.

O recorte pelo Congado se dá também por questões como a recorrência do grupo, a minha proximidade com os integrantes da Banda e a participação significativa e efetiva das crianças. A realização de oficinas e a pesquisa com os integrantes da Banda de Congo José Lúcio Rocha, de Airões, foi ganhando contornos estreitos com a infância o que instiga a voltar a Viçosa/MG com novas questões e delinea a pesquisa permitindo aprofundar conceitos como salvaguarda patrimonial, patrimônio/formação identitária e a discutir os folguedos como combinantes brincantes, me aproximando do diálogo travado no NEIC em consonância com autores como Benjamin e Bakhtin, por exemplo.

A presença das crianças é vista pelos mais velhos como forma de garantir a preservação da memória, sendo essa compreendida como parte do processo de humanização e de constituição da identidade. Tendo como base os dizeres de Neves (1998, apud DELGADO, 2006, p.18)

“O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança [...] se entrelaçam registro e invenção.”

É pensando na temporalidade, na invenção e na preservação do patrimônio que a infância ganha centralidade nessa pesquisa. A articulação entre infância, memória e patrimônio traz em seu bojo uma relação complexa que atravessa diversos campos de conhecimento, abrindo espaço a um debate incessante que pode ser melhor compreendido nos trabalhos de autores como Le Goff (2003), Pollak (1989), Horta (1996) e Chagas (2003) que focalizam as discussões sobre memória e patrimônio e de Vasconcellos (2009), Qvortrup (2010), Ariès (1981) e Abramowicz (2006) que ponderam sobre a infância e seu lugar na sociedade.

Articular a discussão sobre infância e patrimônio é um desafio. Ainda que tenha crescido as pesquisas e trabalhos sobre as temáticas no âmbito social e acadêmico, historicamente esses conceitos trazem diálogos que adentram um terreno de fronteiras imprecisas, que envolvem relações sociais, expressão de valores e concepções cristalizadas. O trabalho com o grupo, apesar do seu caráter inicial, já fornece elementos importantes que corroboram para reflexão sobre as políticas de salvaguarda e o lugar da infância. Nesse sentido, compreende as crianças como sujeito histórico e o patrimônio como intermédio do encontro com o passado e as temporalidades do tempo presente.

Conforme Dominique Poulot (apud Candau 2012, p.159) “a história do patrimônio é a história da construção do sentido de identidade” e a partir daí pode-se compreender os inúmeros embates conceituais. O termo, que tem caráter milenar carrega em sua origem uma relação pareada com a ideia de herança, “algo que é transmitido de pais para filhos”, bens da família, e foi se modificando adentrando também nos contornos afetivos, cultural, econômico e ambiental. A partir do século XX amplia-se a compreensão patrimonial, que conforme Le Goff "passa de um patrimônio histórico a um patrimônio social; de um patrimônio herdado a um patrimônio reivindicado; de um patrimônio visível, material, a um invisível, imaterial" (LE GOFF, 1998, p. 11).

Nesse contexto, partindo de uma reflexão sobre essa concepção mais ampla de patrimônio cultural, não mais focalizada no valor de determinados objetos e sim numa relação da sociedade com sua cultura, o congado evidencia seu importante papel para se pensar como as crianças apropriam da cultura, como reinventam e recriam. Para o autor Le Goff (1998), há uma dimensão do patrimônio que se instaura no mundo do sagrado, mas aqui chamo atenção a essa dupla herança que coloca o patrimônio também no viés do profano.

E essa relação sagrada e profana que corroborou para ausência das crianças nos grupos populares como Congado, considerado até então como lugar de adultos. Contudo, vale ressaltar que no percurso da história sobre a infância a ausência não ficou restrita apenas as manifestações culturais populares. O historiador Philippe Ariès em suas contribuições sobre a história social da criança e da família denota que a ideia de infância foi uma construção da sociedade moderna, para o autor, antes do século XVI a sociedade não admitia a existência independente da infância. Foi através da institucionalização da escola que o conceito foi ganhando outros contornos, mas sem superar totalmente a submissão da criança, e da infância como um vir a ser.

No intuito de romper o “vir a ser” e partindo da compreensão de que as crianças são produtoras de culturas, que esta pesquisa toma para si a compreensão de James e Prout (1997) e considera as crianças como agentes sociais, importando questionar, por meio das estratégias etnográficas e dos aportes da pesquisa histórico documental, o que elas aprendem no congado, como vivenciam e são socializados nele, suas diferenciações no tempo e no espaço. Dessa maneira, a manifestação revela desempenhar um papel importante para a discussão sobre a infância e patrimônio uma vez que releva a maneira como grupo pensa, percebe e concebe, em seu meio, esses conceitos.

As tradições vivenciadas pelas crianças através do congado ocasiona além do encontro intergeracional um encontro entre as culturas e as diversas maneiras de compreender e viver a infância. Essa diversidade que constitui os sujeitos expressa a complexidade dos processos educativos, que tem a aprendizagem imersa cultura e que se edifica de forma coletiva.

É essa memória coletiva que amplia nosso conhecimento sobre a infância no tempo e no espaço, sendo importante destacar que superando a lembrança do que já passou, a memória esboça também as potencialidades da continuidade. No imitar os mais velhos as crianças recriam, bem como inserem novos elementos, e como resultado, vão se apropriando da cultura do Congado ao mesmo tempo que edificam culturas infantis advindas da experiência de ser nessas manifestações. Para muitas, esses locais se constituem como o primeiro ambiente, depois do grupo familiar, de socialização.

Tomando a crítica de Benjamin de uma historiografia escrita pela ótica dos vencedores é que proponho dar voz a criança, aos saberes dos grupos populares, buscando o significado das diferentes temporalidades para os sujeitos. Todavia é importante salientar que o fato de estarem juntas não significa que elas compartilhem a mesma cultura e que o espaço social ocupado pelas crianças seja o mesmo, pois o lugar está com constante movimento. Tendo como base as contribuições de Sarmiento (2004), toda criança transporta o peso que o adulto reporta a ela de forma leve, nova, e por isso o lugar da criança se dá entre passado e o futuro, entre-lugar, remodelado pela ação coletiva em que se insere.

As crianças nos deixam escapar que a interação com seus pares se diferencia de quando estão só, e contribui de maneira significativa para a aprendizagem das práticas históricas, sociais e culturais. Assim, são completamente autônomas para sinalizar umas às outras quando devem parar, saudar, beijar a bandeira, iniciar a batida, arrumar as indumentárias, descansar, dentre outros diálogos estabelecidos, e observado por nós, durante os festejos.

A sistematização da experiência com as crianças tem mostrado a priori, que o significado que dão a existência do um lugar é de um lugar que é para ser congadeiro, bandeireira, príncipes e princesas, simplesmente um lugar de encontro das diversas infâncias (negra, branco, menina, menino) e às vezes como espaço que ganha significado de lazer ou devoção.

Sendo assim, não se abstendo dos confrontos as crianças vão vivendo e participando nos grupos as diversas formas de relações, sejam elas familiares,

comunitárias e sociais partindo do princípio inclusive da solidariedade. É importante destacar que a inserção dos pequenos nos grupos de cultura popular fortalece a valorização e orgulho de seu pertencimento, desenvolvendo a autoestima e a perpetuação da manifestação.

Nesse sentido, a preservação das memórias não se pereniza sem a invenção. Imitando ou ressignificando as crianças sinalizam suas diferentes formas de se descobrirem, recriarem e projetarem os saberes acumulados, dialogando as territorialidades infantis, o que o demanda um olhar consistente sobre os conflitos na condição social, política e cultural de memória, infância e patrimônio. Segundo

Sendo assim, a consolidação dessa pesquisa contribui para a ampliação no espaço formal e informal desses conceitos trazendo novos interesses, problemas, contribuições para que o tema possa ser pensado a partir da compreensão, dificuldades e necessidades dos seus atores sociais ocasionando também outra forma de pensar a infância, que é a expressão de uma nova infância possível para o Congado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que tomam a infância em suas relações com a brincadeira e o patrimônio ainda são recentes. Nesse caso, o que posso apontar, visto que o trabalho está em processo inicial, é a importância dessa pesquisa na área da educação, principalmente por potencializar e conceber a infância para além do que é meramente institucional.

As pesquisas trazem para o centro de suas análises as vozes das crianças em sua relação com os adultos e com outras crianças, e apesar de se encontrarem ao início demonstram as ações fundamentais para a valorização do patrimônio e das memórias ampliadas na percepção com outro. Nesse sentido, os bens de natureza imaterial são vistos como singular por expressar marcas que remetem a situações específicas vividas por uma determinada comunidade, bem como esse Patrimônio, aqui denotada brincadeira e o congado, devem ser preservados e protegidos, pois são a reapropriação, a devolução e recuperação da história de um povo, do seu lugar do tempo passado no presente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara/ Koogan, 1981.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas 2: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade; lembrança de velhos*. São Paulo : T. A.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HORTA, Maria de Lourdes P. *Educação patrimonial*. Rio de Janeiro: Musae, 1996.
- LONDRES. Cecília. *Os inventários nas políticas de patrimônio imaterial*. In: *Celebrações e saberes da cultura popular: pesquisa, inventário, crítica, perspectivas*. p. 07-14. Rio de Janeiro: Funarte, Iphan, CNFCP, 2004
- VASCONCELLOS, Tânia de. *Infância e Patrimônio*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.18, n. 31, p. 21-32, jan./jun. 2009.
- VASCONCELLOS, Tânia de. *O direito à preguiçinha: educação infantil, ócio e emancipação*. Educação em foco: Revista de educação. Centro pedagógico. Juiz de Fora, edição especial, p. 101 a 112. Ago. 2012.
- VASCONCELLOS, Tânia de. *Território Jongueiro: Infância e Identidade*. In Lopes, JJM e Silva, LSSP. *Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias*. Niterói-RJ: Editora da UFF, 2010.
- VASCONCELLOS, Tânia de. *Um minuto de silêncio: Ócio, infância e Educação*. In Lopes, J.J.M. e M. B. Mello (Orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 83-97
- VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009
- VIGOTSKI, Lev. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista virtual de gestão de iniciativas sociais. Laboratório de tecnologia e desenvolvimento social. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23 a 36. Jun. 2008.