

Daiane Oliveira | Adria Silva | Iani Lauer-Leite | Patrícia Pederiva

infâncias, culturas e educação



INFÂNCIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO

**Daiane Aparecida A. de Oliveira
Adria Juliana Vasconcelos Sousa da Silva
Iani Dias Lauer-Leite
Patrícia Lima Martins Pederiva
(Organizadoras)**

INFÂNCIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Daiane Aparecida A. de Oliveira; Adria Juliana Vasconcelos Sousa da Silva; Iani Dias Lauer-Leite; Patrícia Lima Martins Pederiva [Orgs.]

Infâncias, culturas e educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 239p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0018-7 [Impresso]
978-65-265-0019-4 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Culturas. 3. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Carol Leão (@caroleaoo)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Christina Velho (christivelho@gmail.com)

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

PREFÁCIO

Para a criança só é possível viver a sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança? (WALLON, 2007, p.9)

A coletânea “Infâncias, culturas e educação” é uma obra pensada e tecida conjuntamente por pesquisadoras(es) da Universidade de Brasília – UnB e da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA que buscam, por meio de suas pesquisas, conhecer as crianças e os diferentes modos e possibilidades delas viverem suas infâncias em imanência à realidade social em que estão inseridas, reconhecendo-as como participantes ativas dos processos de produção científica e considerando seus pontos de vista, como muito bem nos orienta Wallon, na epígrafe acima.

As pesquisas sobre a condição de ser criança, e suas múltiplas e diferentes infâncias, se expandiram e diversificaram a partir dos anos 1990. Uma das razões para a ampliação desta produção de conhecimentos está relacionada à mudança na compreensão de como a criança se constitui como pessoa, e na importância do tempo de infância para o processo de formação humana. Durante muito tempo, em consonância com a crença num sujeito natural, autônomo e universal, as concepções sobre a infância foram marcadas pela visão da criança como um ser que se desenvolve naturalmente, de forma ordenada e progressiva rumo à maturidade adulta, estando impermeável às determinações históricas e sociais. A partir da subversão dessa maneira de conceber a criança e suas infâncias, mudou também a maneira de os pesquisadores realizarem os estudos sobre as crianças, e de se relacionarem com elas em suas pesquisas. Cabe, agora, aos estudiosos da infância desconstruírem as evidências e revelarem, por meio de suas pesquisas, como as crianças se constituem como pessoas na relação com a realidade concreta em que vivem.

A inserção da coletânea nesse movimento recente da produção científica, que procura pautar as crianças em intersecção com seus

contextos objetivos de vida, foi o primeiro ponto que chamou a minha atenção ao ler os textos que a compõem. Todos os estudos são oriundos de pesquisas empíricas que investigaram a criança como participante ativa do seu meio social, desconstruindo evidências e revelando como crianças reais, concretas, pensam, sentem, agem e se expressam como partes constitutivas da realidade social investigada. Seja ela de uma comunidade quilombola, uma escola de uma grande metrópole, uma turma de um projeto que tem a arte como forma de inclusão, uma instituição de acolhimento ou um quintal de casa, revelando a complexidade do fazer-se criança em meio a diferentes condições de existência, que lhes circunscrevem possibilidades e limites.

Os 12 (doze) estudos que compõem a coletânea estão organizados em dois eixos: “As crianças nas culturas” e “As crianças e as artes”. O eixo “As crianças nas culturas” reúne seis trabalhos que tematizam o pertencimento e a inserção da criança na cultura, evidenciando como crianças de realidades, e idades diferentes, transformam-se sob a ação da cultura, ao mesmo em que lhe imprimem as suas marcas. O eixo “As crianças e as artes” agrupa outros seis estudos, que analisam experiências educativas intencionalmente organizadas para colocar as crianças em contato com as artes em suas diversas manifestações.

Ao ler e dialogar com os textos, constatei que praticamente todos os estudos realizados estão fundamentados nas formulações teóricas do psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Esse autor contribuiu, sobremaneira, para a compreensão e a consolidação desta nova concepção de criança e infância, bem como para a realização de pesquisas que consideram as crianças como participantes ativas. O aporte ímpar de Vigotski para os estudos da criança, cultura e educação deve-se ao fato de o autor ter tomado a dialética materialista como eixo metodológico central para a elaboração dos estudos que deram origem a sua Teoria. Esse processo lhe permitiu construir uma explicação para o processo de formação do psiquismo humano que supera, pela perspectiva histórica, as visões dualistas em Psicologia. Guiadas pela lógica formal, elas explicam o processo de desenvolvimento humano por meio do estudo da relação entre hereditariedade e meio ambiente, indivíduo e sociedade, criança e cultura, dentre outros, focando em um dos polos ou na interação entre eles.

A lógica do pensamento dialético de Vigotski levou-o a propor que o processo de desenvolvimento do psiquismo consiste no desenvolvimento da personalidade e da consciência, ou da personalidade consciente, expressão utilizada pelo autor no último período da sua produção científica. A gênese social da personalidade consciente constitui, portanto, o objeto de estudo da Psicologia. No entanto, em coerência com a célebre tese de Marx, formulada na obra “Ideologia alemã”, de que é a existência que determina a consciência e não ao contrário, para Vigotski, a personalidade consciente não se explica por si só. O princípio explicativo é a existência social da pessoa, o conjunto das relações sociais que ela participa, compreendida como uma totalidade imanente, uma síntese dialética, da qual a pessoa (a criança) faz parte ativamente e não como um receptor passivo.

Tal formulação traz desdobramentos importantes para a realização de estudos acerca da criança, seus diferentes modos de viver a infância e sua educação. As teorias clássicas da psicologia, guiadas pela lógica formal, geralmente compreendem o meio social como algo externo ao ser humano, por isso, excluem a criança do seu meio social. Não sendo parte do seu meio social, a criança é vista como condicionada, influenciada pelo meio ou, no máximo, como alguém que interage com ele. De modo distinto, como o princípio que guia a Teoria de Vigotski é a lógica dialética, para o autor, a criança, desde que nasce, compõe de modo ativo o meio social que lhe é próprio. Foi o que afirmou em uma de suas últimas produções:

A criança é parte do entorno vivo (...) este meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do meio social (VIGOTSKI, 1996, p. 382).

Penso, que nós, estudiosos (as) da infância, ainda não nos demos conta do quão revolucionária é essa afirmação de Vigotski, e do quanto ela pode redirecionar as pesquisas e as diferentes práticas sociais que realizamos para e com as crianças, dentre as quais, as práticas educativas. Mas a lógica do pensamento dialético de Vigotski o levou ainda mais além na explicação da gênese social da personalidade consciente. Para o autor (2001), o processo de desenvolvimento humano é mediado pelos

processos sociais de significação da realidade, entendidos como “os modos de produção, circulação e re (elaboração) de significações” (PINO, 2000, p. 149).

Apesar de nem todos os artigos da coletânea estarem fundamentados na Teoria de Vigotski, o leitor ou a leitora verá como as formulações centrais do autor, comentadas anteriormente, ganham vida nos estudos realizados com crianças de diferentes idades, desde bebês até crianças em idade escolar. Em todos eles, é possível perceber como as crianças, em constante relação com outras crianças e com adultos, significam a realidade social em que vivem, mediante a linguagem em suas diferentes formas – fala, brincadeira, expressão corporal, música, artes visuais, dentre outras.

No Brasil, de modo simultâneo ao reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, afirmado principalmente por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica de todos os brasileiros, constatou-se o aumento do interesse de pesquisadores de diversas áreas da ciência pela produção de conhecimentos sobre a criança brasileira e suas especificidades (HERMIDA, 2020).

Apesar disso, ainda temos em nosso País muitas crianças e infâncias invisíveis. Esta obra, organizada e escrita por profissionais que têm em comum o sentimento de lealdade para com as crianças, expresso na forma sensível de ouvi-las em suas pesquisas realizadas em diferentes contextos, bem como no compromisso ético e político com as causas da infância, vem contribuir para dar visibilidade a crianças e infâncias que existem, são sujeitos de direito, mas que estavam silenciadas, à margem da ciência. São crianças das cidades que brincam no quintal de suas casas, crianças que vivem em instituições de acolhimento e que falam de suas vivências nem sempre acolhedoras na escola, crianças quilombolas que vivem em interação com a natureza, crianças que puderam ser ouvidas sobre suas vivências educativas na escola durante a pandemia da Covid 19, crianças surdas que falam por meio de suas musicalidades, crianças que interagem com as diferentes artes e ciências. Enfim, estudos que pautam as crianças do estado do Pará e da

cidade de Brasília, evidenciando como elas vivem suas infâncias e práticas educativas em imanência com múltiplas realidades histórico-culturais, e não apenas no contexto escolar.

Outro diferencial dos estudos apresentados na coletânea diz respeito à questão da idade das crianças participantes das pesquisas. Os estudos sobre criança e infância realizados no Brasil geralmente focam seus olhares nas crianças de zero a seis anos, invisibilizando as crianças de 7 a 12 anos de idade. Diferente disso, os estudos que compõem a coletânea envolveram crianças de zero até 12 anos de idade, cumprindo a determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que em seu Artigo 2º reconhece como criança a pessoa na faixa etária de zero até doze anos incompletos.

Do ponto de vista político, a coletânea cumpre o papel de dar visibilidade a diferentes crianças e suas infâncias, ao contextualizá-las em relação ao tempo, espaço e cultura e de dar voz às crianças, ouvindo os seus pontos de vista com atenção, respeito e sensibilidade. Da perspectiva científica, os textos da coletânea contribuem para a ampliação da produção de conhecimentos sobre as crianças e a infâncias, ao focalizarem crianças em intersecção com múltiplos e inéditos contextos de vida e de educação. A coletânea traz para o debate novas formas de compreender o fazer-se criança e, fornecendo elementos que podem orientar a elaboração de políticas públicas, propostas e práticas educativas que possibilitem às crianças viverem suas infâncias com mais dignidade e respeito.

Para mim foi uma alegria e um privilégio poder dialogar com tão rica, diversificada e pungente literatura científica, produzida por colegas educadores, estudiosos e pesquisadores que admiro por seus compromissos éticos, científicos e sociais com as causas das crianças. Espero que o livro possa inspirar outros pesquisadores da infância na realização de novos estudos, bem como subsidiar profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na organização de processos educativos que reconheçam a criança como sujeito de direitos e participante ativa da cultura, e de seu processo de formação humana.

Por tudo isso, a coletânea “Infâncias, culturas e educação” é uma leitura indispensável a todos os adultos que procuram, por meio de seus estudos, pesquisas e práticas com as crianças, dar vida à citação de Henri

Wallon, com a qual abri este texto, e ao poema de Janusz Korczak, com o qual o concluo.

Vocês dizem:

— *Cansa-nos ter de privar com crianças.*

Têm razão.

Vocês dizem ainda.

— *Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.*

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

*Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de **elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.***

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão para não machucá-las. (KORCZAK, 1981, p. 11)¹

*Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará*

Referências

BRASIL. **Lei 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

HERMIDA, Jorge Fernando. História social da criança proletária. Contribuições a obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. *Rev. HISTEDBR On-line*. Campinas, SP, v.20, e020058, 1-28, 2020.

¹ Janusz Korczak (1878-1942) foi um médico, educador, escritor e poeta polonês, que dedicou a sua vida em defesa da infância. Neste ano de 2022 completam 80 anos de sua morte e das 200 crianças judias que com ele seguiram do orfanato “Dom Sierot”, que ele dirigia em Varsóvia, para o campo de concentração e extermínio nazista de Treblinka, onde foram assassinados em agosto de 1942.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. La crisis de los siete años. *In*: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996, p. 377-386.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APRESENTAÇÃO

Nomes costumam ser a nossa introdução para o mundo e, no caso deste livro, não poderia ser diferente. Ao falarmos de infâncias, já declaramos de partida um pensamento, tão simples quanto radical, que une todos os trabalhos aqui presentes: há tantas infâncias como há crianças para vivê-las, e todas essas histórias merecem e precisam ser contadas. Não apenas pelo valor da voz de quem as vive, mas para nos proteger, como adverte sabiamente Chimamanda Ngozi Adichie, do perigo da história única. Essa crença, que há muito tempo viemos construindo enquanto sociedade, que algumas histórias valem mais que outras, e que devem ser as mesmas, independentemente de quem as conte ou as ouça - algumas valem tanto que são até contadas nas escolas e universidades!

A história única, que promove as narrativas fechadas, com início, meio e fim decretados, nos conta de apenas uma infância possível, em uma cultura possível e, conseqüentemente, limitada a uma forma de educação. E ainda que não o tenha que dizer explicitamente, podemos perceber que essa história é branca, neurotípica, sem deficiência, cisgênera. É pautada em - algumas - experiências de países que, em psicologia cultural, chamamos de WEIRD: um acrônimo da língua inglesa para ocidentais, escolarizados, industrializados, ricos e democráticos.

Ao falarmos da multiplicidade de infâncias, no entanto, a que nos referimos exatamente? De um modo geral, a tudo aquilo que nos interessa em uma história: quem fala e para quem fala, de que lugar, em que tempo, em qual contexto... Assim sendo, falamos inevitavelmente de culturas, também no plural. Afinal, como pensar infâncias ribeirinhas se desconsiderarmos suas localizações geográficas e os costumes e crenças partilhados especificamente em cada comunidade? Como entender infâncias surdas sem considerar a imensa riqueza desta cultura, com particularidades muitas vezes inalcançáveis para nós ouvintes? Como escutar sobre infâncias quilombolas sem contextualizar a luta e resistência secular desses espaços?

Na medida em que declaramos de onde parte este livro, fazemos um convite: o de que quem o leia também experimente o exercício de declarar de onde parte. Assim, talvez, ao construirmos juntas o contar e ouvir das investigações aqui presentes, seja mais claro o que se deixa e o que se leva. É desse lugar que gostaríamos de discutir educação que, embora no singular, também deve ser múltipla. Isso por variadas razões, sendo a coerência, a meu ver, a mais central.

Se abraçamos infâncias e culturas, ambas no plural, não é possível privilegiar uma só forma de educação. Ao fazê-lo, estaríamos defendendo uma ideia estanque de que algo feito com, por, e para pessoas pode ser imutável e, por consequência, desvalorizando toda prática - e corpo - dissidente que não se encaixe nestes moldes. O processo educativo ocorre nas trocas: consigo, com outres e com o mundo. Por isso, seria impossível reduzir os diversos seres e todas as suas interações a um modelo rígido do que é desenvolvimento, e de como promovê-lo.

Nesse sentido, é necessário especificar que falamos do contexto brasileiro em tempos de crise política, econômica e social. Simone de Beauvoir disse que em tais momentos os direitos das mulheres são sempre questionados, lembrando-nos que a luta para sua manutenção não deve dar-se apenas para conseguí-los, mas também para garantir que sejam funcionais e ganhem espaço com o tempo. Acredito que possamos expandir esta reflexão para outras minorias - sem sequer entrar na importante questão de interseccionalidade -, especialmente para aquelas que dependem de cuidados alheios, sejam profissionais, familiares, sociais ou quaisquer outros tipos.

Crianças encontram-se particularmente expostas nestas situações. Na prática, isso pode ser verificado através de números como o aumento de cerca de 171% da evasão escolar no Brasil com a pandemia de coronavírus, no segundo trimestre de 2021, segundo o IBGE. Quando consideramos a escola não apenas como um espaço de educação formal, mas também como espaço de desenvolvimento do ser e de segurança para crianças em contexto de vulnerabilidade, acessamos a profundidade das consequências que este dado por si só apresenta. Acrescentemos, ainda, o agravante de que este grupo é frequentemente silenciado, e apartado, da reflexão sobre as dificuldades que experienciam, e da busca por soluções para estes problemas.

Desse modo, este livro busca contribuir para o compartilhamento de histórias sobre algumas das tantas infâncias existentes, refletir sobre elas e reconhecer a potência das vozes que as contam. Longe de serem receptoras passivas dos acontecimentos de seu entorno, crianças são indivíduos capazes de apresentar ferramentas valiosas para superar os desafios encontrados em suas culturas, e nos processos educativos estabelecidos. As histórias já existem e já há quem as conte. Nos cabe, portanto, ouvi-las.

Alice Martins Pederiva
Lisboa, verão de 2022

SUMÁRIO

PARTE 1 – AS CRIANÇAS NAS CULTURAS

1. IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO E BRINCADEIRA: UMA EXPERIÊNCIA NO QUINTAL DE CASA 23

Andreia dos Santos Gomes Vieira
Andréia Pereira de Araújo Martinez

2. A FALA ENQUANTO FERRAMENTA CULTURAL NA VISIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS 37

Maria Aparecida Camarano Martins
Patrícia Lima Martins Pederiva

3. AMBIENTES NATURAIS E PERTENCIMENTO COMO PROPICIADORES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO PARA CRIANÇAS DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO OESTE DO PARÁ 53

Assis Júnior Cardoso Pantoja
Rafaela dos Santos Reis
Iani Dias Lauer-Leite

4. ADULTOCENTRISMO, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: A EXCLUSÃO DAS CRIANÇAS DO DEBATE SOBRE A PANDEMIA E ESCOLA 81

Lara Pereira Campos Borges
Patrícia Lima Martins Pederiva

5. CRIANÇA FAZ PESQUISA? VIVÊNCIAS COM ARTE, CIÊNCIA E CULTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 93

Leonardo Eustáquio S. da Silva
Daiane Aparecida A. de Oliveira

**6. VOZES SILENCIADAS E O ESAZIAMENTO DO
SER CRIANÇA** **107**

Elisângela Moreira Peraci
Patrícia Martins Lima Pederiva

PARTE 2 – AS CRIANÇAS E AS ARTES

**7. EXISTENCIALIDADE BATUCADEIRA:
VIVÊNCIAS E INFÂNCIAS PELA MÚSICA
CORPORAL** **127**

Milena Alves de Sousa
Patrícia Lima Martins Pederiva

**8. “EU SÓ NÃO GOSTO QUANDO NÃO TEM”:
COMO CRIANÇAS PERCEBEM O ENSINAR E
APRENDER MÚSICA EM UM PROJETO DE
INCLUSÃO SOCIOCULTURAL NA AMAZÔNIA** **141**

Priscila Castro Teixeira
Priscila Tavares Priante
Iani Dias Lauer-Leite

**9. EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: AS
VIVÊNCIAS SONORAS COMO GUIA DO
DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE** **165**

Daiane Aparecida A. de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva

**10. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS
PRÁTICAS EDUCATIVA MUSICAIS DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UMA INSTITUIÇÃO DO 3º SETOR** **185**

Adria Juliana Vasconcelos Sousa da Silva
Raimundo Nonato Aguiar Oliveira
Iani Dias Lauer-Leite

11. TARSILA DO AMARAL NA CRECHE: UMA CONEXÃO ENTREARTES VISUAIS E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS 203

Jéssica Mayara Alves Tapajós
Ena Carina dos Santos Oliveira
Sinara Almeida da Costa

12. A CRIANÇA SURDA E SUA MUSICALIDADE 221

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula
Patrícia Lima Martins Pederiva

AUTORAS E AUTORES 233

PARTE 1

AS CRIANÇAS NAS CULTURAS

1.

IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO E BRINCADEIRA: UMA EXPERIÊNCIA NO QUINTAL DE CASA

Andreia dos Santos Gomes Vieira
Andréia Pereira de Araújo Martinez

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a voz dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira (...)

Manoel de Barros, 2016

Duas crianças brincando no quintal, sol, água, terra, grama, alegria... No entrelaçamento desses elementos, não deixa de se somar a fantasia. Fantasia que nos possibilitou, inspiradas por Barros (2016), que abre este texto, a pensar sobre as *miudices da vida*, observando *invencionices* infantis e refletindo sobre recursos essenciais para a Teoria Histórico-Cultural: a imaginação e criação. Processos intrínsecos que, segundo Vigotski (2018a), são premissas necessárias da existência humana.

A imaginação é definida como atividade criadora e está fundamentada na capacidade de combinação do cérebro humano; manifesta-se em todos os campos da cultura, não se restringindo a uma parcela de notáveis ou grandes feitos. Pois está presente em todas as realizações que, pelo ato imaginário combinam, modificam e criam algo, por mais simples que possa parecer.

Durante a infância, a imaginação e a criação são expressas com mais intensidade na brincadeira, atividade-guia para o desenvolvimento infantil na perspectiva teórica Histórico-Cultural. Assim, para dar vida a esta escrita, será apresentado Saulo, de 5 anos, e Vitor, de 10 anos,

irmãos, moradores de uma região administrativa da periferia do Distrito Federal, protagonistas de uma brincadeira que tece este texto.

Na construção interpretativa das observações realizadas durante a brincadeira das crianças, tendo a Teoria Histórico-Cultural como viés teórico, três aspectos foram relevantes para explanação das considerações: a) - a imaginação haurida na experiência pessoal; b) - o caráter emocional da imaginação; e, c) - a imaginação orientada pela experiência de outra pessoa.

Referencial teórico

A brincadeira para Vigotski (2008) não é uma forma predominante de atividade para as crianças, mas representa a linha principal de seu desenvolvimento. É a prática capaz de criar uma Zona de Desenvolvimento Iminente da qual a criança aprende ter consciência de suas próprias ações, abrindo vias para o desenvolvimento do pensamento abstrato por meio da criação de situações imaginativas, que melhor se expressam na brincadeira.

A partir do postulado Histórico-Cultural, usamos o termo brincadeira no singular para evidenciar a especificidade do brincar a que seus autores se referem ao tratar do desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, que é a brincadeira de faz de conta. Brincadeira que, assim como outras atividades que constituem o humano, se desenvolve nas relações com outros humanos e com o mundo da cultura.

Tunes e Tunes (2001) apontam que, historicamente, a brincadeira de faz de conta surge em um dado momento social em que o *status* da criança na sociedade foi reposicionado, em que a consciência coletiva acerca da infância, da particularidade infantil, emerge. Diferenciando-se, então, de outrora, em que as crianças estavam imersas no mundo dos adultos e participavam das mesmas atividades. A expressão dos sentimentos que fomentam a distinção entre adultos e crianças provocou a separação física e conceitual entre ambos, engendrando novas formas culturais de comportamento. O que hoje concebemos como uma atividade infantil foi, no passado, uma atividade coletiva, realizada por adultos e crianças, que formavam um só corpo social, como elucidam as autoras.

Na perspectiva Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, embora tenham base biológica, são fundamentalmente resultantes das relações com os outros e com o mundo, mediados pela cultura. Deste modo, o coletivo, as relações estabelecidas entre as crianças e os demais, é constitutivo do humano, tanto em sua filogênese, como mamíferos, seres sociais, quanto em sua ontogênese, no desenvolvimento cultural constituído por meio dos bens e dos usos dos instrumentos culturais que foram criados ao longo do percurso histórico da humanidade.

Martinez (2020) alerta para o fato de que as crianças desenvolvem em suas brincadeiras papéis que não vivenciam diretamente. Suas ações se ancoram nas experiências em seu meio, na sociedade em que vivem e, observando e vivenciando tais experiências, passam a interpretar o que apreendem. Transformam a sua realidade a partir da ação da imitação, da imaginação e da criação, sendo um equívoco do senso comum o entendimento da brincadeira como algo natural ou instintivo.

Para a autora, a naturalização da brincadeira ignora as diversas infâncias que habitam os distintos contextos culturais, e menospreza a capacidade da criança de protagonizar seu próprio desenvolvimento. Isso evidencia, por parte dos adultos, uma necessidade de prepará-la para o futuro, assim como, nega a constituição humana social e histórica que se dá em movimento.

Com o crescimento da criança, surgem necessidades e impulsos específicos que conduzem diretamente à brincadeira. Para Vigotski (2008) não existiria a brincadeira da criança caso não houvesse o amadurecimento das necessidades não realizáveis de maneira imediata. Diferentemente dos bebês, que manifestam a tendência para a satisfação imediata de seus desejos, a criança desenvolve a capacidade de retardar essa tendência, e por meio da brincadeira, realiza desejos irrealizáveis. O impulso afetivo oriundo de suas necessidades conduz a criança a brincar e, na situação imaginativa que cria para satisfazer-se, existem normas as quais ela se submete. Tais regras são peculiares aos papéis sociais que desenvolve enquanto brinca.

O grande material da brincadeira são as relações sociais e culturais que as crianças estabelecem. Assim, a brincadeira como situação imaginária, contém em si "regras de comportamento, apesar de não ser

uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência” (VIGOTSKI, 2008, p. 27). A liberdade que a criança tem no desenvolvimento do faz de conta, segundo o autor, é ilusória.

Para compreender a complexidade da atividade criadora, Vigotski (2018a) estabeleceu formas de relação entre a imaginação e a realidade, que o autor discorre em sua obra *Imaginação e Criação na Infância* (2018), e que utilizamos como base para as reflexões propostas neste texto. A imaginação, base da atividade criadora, é uma condição vital para a vasta e relevante parte da atividade mental humana.

Para o autor, a imaginação e a criação manifestam-se com toda sua força desde a mais tenra idade. Todavia, em diferentes períodos da infância, há uma forma característica de criação que depende de outras atividades e, de modo fulcral, das experiências vividas.

A experiência é o único educador capaz de formar novas reações no indivíduo; outro humano não tem controle sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois somente é possível educar a si mesmo. Todavia, a importância da ação pessoal da criança não invalida o papel do outro no seu desenvolvimento. Como seres sociais, as vivências e as experiências se dão na relação com os outros, com parceiros mais experientes. Destarte, antes da situação ser internalizada pela criança transformando-se em experiência pessoal, essa é uma experiência social. Pois, é no meio social, nas reações formuladas na vivência com a estrutura social do ambiente, que o indivíduo cresce e se desenvolve (VIGOTSKI, 2003).

O contexto

Este registro é fruto de uma atividade da disciplina “Brincadeiras nas infâncias: aprendizagem e desenvolvimento”, ministrada pela professora Dra. Andréia Martinez, desenvolvida na pós-graduação Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural.

A observação deu-se em um contexto doméstico devido a suspensão das aulas presenciais e ao afastamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, a partir de março de 2020. Essa emergência de saúde acarretou mudanças na organização social e a reorganização das ações pedagógicas e do calendário escolar, impossibilitando que a

atividade fosse realizada em instituições educativas que atendem a Educação Infantil.

O quintal da casa de uma das autoras foi o espaço onde se passaram os episódios analisados, tendo Saulo e Vitor como protagonistas, durante uma visita das crianças e de seu pai. O espaço é composto por uma área verde, algumas mudas de árvores e uma piscina. Durante a pandemia, os quintais foram uns dos lugares das infâncias, uma das formas seguradas, encontradas por algumas famílias, para desemparedar as crianças e possibilitar que realizassem o brincar ao ar livre.

Saulo, 5 anos, e Vitor, 10 anos, nomes fictícios, são irmãos. São moradores de uma região administrativa da periferia do Distrito Federal e formam os protagonistas de uma brincadeira nomeada por eles como “Meu malvado favorito”. Nessa brincadeira são reveladas impressões alicerçadas em vivências pessoais das crianças e suas produções imaginativas, transcendendo a mera reprodução do vivido, como discutiremos a seguir.

Foram utilizadas como instrumentos de produção de informações, observação e conversa com as crianças, e seu pai. A construção interpretativa de análise foi sustentada pela Teoria Histórico-Cultural.

Análise das informações

As crianças chegam, correm pelo quintal, rapidamente tiram a roupa. Vitor, mais velho, jogou-se na água. Saulo, menor, correu, mas parou, pensou e olhou para trás, aguardando o aval do pai que gritou e correu, alertando o filho sobre a profundidade da piscina. O pai segurou sua mão e levou-o até um cantinho reservado, menor e mais raso. Disse ao pequeno, já o colocando na água, que aquele era o local para ele brincar. Mas o pai sabia que Saulo queria mesmo era estar como o irmão, na parte maior e mais funda da piscina, mas atento à segurança, os ambientes foram delimitados.

Primeiramente, as crianças exploraram o espaço, o movimento da água, e inventaram modos diferenciados para pular, sentir e se desafiarem na água. O que Vitor fazia, Saulo imitava. Mas depois de explorado e já dominando seu pequeno espaço, Vitor fazia, Saulo repetia e acrescentava um pulo, um

gesto, um grito, algo que tinha sua própria marca. Retomando Manoel de Barros (2016, p. 16) "Repetir, repetir - até ficar diferente".

Para a Teoria Histórico-Cultural a imitação não é uma reprodução despropositada e automatizada do comportamento de outra pessoa. O comportamento no ser humano demanda entendimento e compreensão do significado da ação daquele que se imita. Como elucida Pasqualini (2010) ao citar Vigotski, "[...] nem tudo pode ser imitado pela criança: a criança só consegue imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais" (2010, p. 175). Ou seja, somente é possível imitar aquilo que se apreende, infere, conhece, sendo que a imitação é importante para o desenvolvimento das funções superiores das crianças, como memória, atenção, percepção, fala, pensamento, vontade, emoção, entre outras.

Durante a observação chamou atenção as pausas que as crianças faziam durante a brincadeira para conversarem. Embora não próximas o suficiente para ouvir o que diziam, interpretamos estes momentos de pausa como períodos necessários para a elaboração e articulação da brincadeira e de seu enredo, pois a ação recomeçava, mas tomando outra forma.

Saulo e Vitor não mais estavam apenas mergulhando e pulando, pois, a maneira como se movimentavam, gesticulavam e falavam entre si, ambos olhando para um mesmo ponto, indicava que eles haviam combinado uma nova brincadeira, como descreve a pequena nota a seguir:

Eles continuavam os movimentos, pulavam, mergulhavam, batiam com força na água, gritavam e se defendiam. É engraçado, dá até para sentir as emoções de Saulo observando suas expressões e o modo como seu corpo se manifestava. Uma mistura de coragem e medo, olhos vidrados e gestos de esquivas. Vitor grita: Atacar! Saulo, às vezes se esconde. Penso que aquele pequeno espaço da piscina, com pouca quantidade de água, era o suficiente para Saulo sentir-se seguro enquanto seu irmão guerreava com o inimigo que estava frente a eles.

(Nota da observadora, 05/12/20)

Vigotski (2003) afirma que as reações emocionais influenciam de modo substancial as formas do comportamento humano. No tocante aos processos imaginativos, o autor revela que as imagens fantasiosas são

expressões internas dos sentimentos; sentimentos que assim como influenciam a imaginação, são influenciados por ela.

Como descrito na nota acima, as emoções originárias da brincadeira não apenas podiam ser notadas nas reações corpóreas das crianças, com seus gestos, olhares, palavras, como expressavam, emocionalmente, o enredo da brincadeira com suas lutas, enfrentamentos, poderes. As crianças realizavam feitos e vivenciavam emoções no campo seguro da imaginação.

Ressalta-se que todo sentimento produzido pela imaginação é verdadeiro, é vivenciado pelo indivíduo (VIGOTSKI, 2018a). Assim, o inimigo imaginário criado por Vitor e Saulo mesmo não sendo real, possibilitou a geração de sentimentos originários desta relação com esta figura irreal, que afetava as crianças de maneira singular, impulsionando Vitor a atacar e contra-atacar, e Saulo a se esconder e esquivar-se. Podemos dizer que a batalha, como situação imaginária, provocou sentimentos reais, que foram vividos de forma concreta. A experimentação dos sentimentos no campo da imaginação oferece às crianças possibilidades de reconhecê-los e lidar com eles no campo real, na vida; é o caráter emocional da imaginação.

Durante a observação, houve um momento de relação direta com as crianças, em que foi possível um diálogo sobre sua brincadeira:

Observadora: A tia viu que vocês estavam animados na piscina. Você estavam brincando, né?

Vitor: Sim.

Saulo: (De boca cheia balança a cabeça).

Observadora: Você estavam brincando de quê?

Saulo: De *minions*.

Vitor: É de malvado favorito.

Observadora: Ah! Do filme do Gru, que queria roubar a lua.

Vitor: É, mas não é esse. É outro.

Observadora: Ah, tá! Entendi. E como é a brincadeira?

Saulo: Eu sou o *minion* do mal, o roxo, ele quer colocar sangue envenenado em mim.

Observadora: Ele quem, o Vitor? Quer dizer quem o Vitor, é?

Saulo: Não o *homi*.

Vitor: Ele é mutante. Eu sou o Kevin, um *minion* amarelo que é bom. A gente tá lutando contra o homem que quer transformar os *minions*.

Observadora: Quem inventou essa brincadeira?

Vitor: Eu e ele.

Saulo: Eu gosto dos *minions*.

(Conversa, 05/12/20)

Depois de conversar um pouco com as crianças e pesquisar sobre o enredo do filme, alguns indicadores auxiliaram a interpretar a brincadeira elaborada pelas crianças.

No filme, alguns *minions* são sequestrados ao tentar ajudar Gru (personagem principal), e eles viajam para uma sede subaquática. Com base nessa informação, levantamos um indicador que a piscina, o meio em que as crianças estavam brincando, foi um favorecedor do processo de criação do enredo da brincadeira.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a relação com o meio pode favorecer e orientar o processo de criação. Vigotski (2018b), em seus estudos de pedologia, área que abarcava estudos e pesquisas do desenvolvimento das crianças no fim do século XIX e início do século XX, reflete acerca do papel do meio no desenvolvimento da criança. Para o autor, a influência do meio do desenvolvimento da criança deverá ser medida pelo nível de consciência da criança, ao que nele acontece. Uma, ou outra situação, não depende apenas do conteúdo, mas também, do que a criança compreende e lhe atribui sentido.

Nessa perspectiva, diante do meio em que estavam, as crianças utilizaram de recursos suscitados em sua experiência pessoal para a

criação da situação de brincadeira. Em outras palavras, não foi a piscina em si que provocou a brincadeira, mas a relação que as crianças produziram com aquele meio, acrescida de sua experiência pessoal, favorecedoras da produção criativa e da atribuição de sentidos no enredo da brincadeira.

Outro aspecto que consideramos importante elucidar na análise de nossas observações é o próprio enredo da brincadeira, descrito durante o pequeno diálogo com a observadora. Chamamos atenção para uma característica da relação imaginação e realidade descrita por Vigotski (2018a): o teórico aponta que a atividade criadora da imaginação está intrinsecamente relacionada à riqueza e a diversidade das experiências e, portanto, é tão necessária e vital para o desenvolvimento da criança a ampliação de suas experiências.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2018a, p. 25).

Essa observação nos remete, mais uma vez, ao dom do estilo ao qual atribuiu Manoel de Barros ao tratar da repetição. Para Vigotski (2018a) a fantasia não se opõe à realidade, é engendrada por ela, por meio das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Podemos constatar que a brincadeira produzida por Vitor e Saulo se baseia no filme que assistiram, mas como dito, o imaginário provém do real, e a relação que constitui os processos criativos não estabeleceu uma simples reprodução do vivido, mas uma reelaboração criativa, uma combinação das impressões vivenciadas pela criança e, a partir delas, a concepção de uma nova realidade, uma nova situação, que responde as suas necessidades (VIGOTSKI, 2018a).

A descrição das crianças ilustra esta característica na imaginação, uma reelaboração criativa do vivido. No filme, o *minion* geneticamente modificado, mutante como diz Vitor, ataca Gru e os seus *minions*, porém, na brincadeira das crianças, o *minion* mutante e o Kevin não são inimigos, formam uma aliança, lutam “*contra o homem que quer transformar os minions*” (Vitor). As crianças usam a vivência de suas

próprias experiências para criar, e ao mesmo tempo enriquecer, o enredo da brincadeira.

Outra relação entre a realidade e a imaginação abordada por Vigotski (2018a) refere-se à atividade criadora da imaginação apoiada na experiência de outrem.

Entre os ataques ao inimigo, Vitor gritava: A onda!!!! Saulo abaixava.

(Nota da observadora, 05/12/20)

O fato de Vitor gritar "a onda" e Saulo abaixar, passou despercebido até o momento em que, numa conversa com o pai das crianças, ele comentou que eles não conheciam o mar. Essa informação chamou atenção para o comportamento das crianças, o movimento de abaixar-se diante da onda, provavelmente é algo que vivenciaram de forma imaginativa, que se constituiu a partir da vivência por meio da experiência social, a experiência de seu pai, que morou no estado de Alagoas, e relatou que já conversou com Saulo e Vitor sobre o mar, e como era quando ele morava próximo à praia.

Observadora: Você já foi à praia, Saulo?

Saulo: Não.

Observadora: Você sabe como é o mar?

Saulo: Sei. Tem água e terra.

Observadora: Tem mais alguma coisa que você sabe sobre o mar?

Saulo: Tem. Tem peixe e tubarão. Ah! Tem baleia também e concha.

Observadora: Você já viu uma concha?

Saulo: Não.

Observadora: Eu tenho uma concha, posso te dar uma concha?

Saulo: Pode.

Observadora: Você sabe muitas coisas sobre o mar, Saulo. Como você sabe tudo isso?

Saulo: Sabendo.

(Conversa informal, 05/12/20)

As crianças vivem imersas na cultura e têm contato com diferentes recursos socioculturais que são capazes de fornecer elementos para a elaboração imagética do oceano que, não necessariamente, passaram por sua experiência de ir à praia. Histórias, fotografias, narrativas, livros, canções, desenhos, pinturas, o próprio filme que assistiram, são recursos culturais capazes de orientar ou guiar a imaginação, mesmo em uma situação em que as crianças não experimentaram ou viram diretamente. “A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheia com a ajuda da imaginação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 27).

É possível inferir também, que o impulso afetivo que conduziu as crianças para esta brincadeira, possibilitou a satisfação de suas necessidades por meio da situação imaginativa, da realização dos desejos irrealizáveis, independentemente da situação real de estarem no oceano. Durante a brincadeira, agiram em conformidade com o que tinham projetado em mente, nos combinados elaborados que acompanhavam o enredo da brincadeira, e não no que estava visível, apoiando-se em seus processos de imaginação e criação, oriundos de suas experiências.

Considerações finais

Neste texto buscamos evidenciar aspectos relevantes apresentados por Vigotski (2018a) acerca da relação entre a imaginação e realidade: a imaginação haurida na experiência pessoal, o caráter emocional da imaginação e a imaginação orientada pela experiência de outra pessoa. Discorreremos também acerca da brincadeira a partir de uma situação observada no desenvolvimento do faz de conta protagonizada por duas crianças.

Diante do exposto, pontuamos que a brincadeira não é algo espontâneo que nasce com a criança, mas uma reelaboração criativa das experiências vivenciadas. Como qualquer outra atividade humana, desenvolve-se nas relações, em que o adulto, ou até mesmo outras crianças, podem se tornar parceiros privilegiados na elaboração e no desenvolvimento do brincar. A brincadeira potencializa o desenvolvimento infantil por ser uma situação imaginária, um momento de criação, em que as crianças podem agir com base em suas experiências e em função de suas próprias elaborações, explorando, por meio do brincar, diferentes aspectos de seu desenvolvimento por meio da ação indissociável entre seus afetos, e seu intelecto.

Ressaltamos também, que os processos imaginativos e de criação têm como base as próprias experiências, alicerçadas nas relações sociais e culturais estabelecidas. O desenvolvimento da imaginação, base da criação, se dá pelo acúmulo de experiências, que podem ser constituídas por vivências da própria criança, assim como por meio da experiência social de outros. Destacamos a influência dos sentimentos ao que foi imaginado, oferecendo à criança a possibilidade da vivência e do conhecimento de tais sentimentos, e da aprendizagem acerca de como lidar com eles. A ampliação do repertório da criança favorece suas possibilidades de atuação e desenvolvimento, materializando-se em expressões criativas por meio da brincadeira.

Por fim, apontamos que embora a situação vivenciada não tenha ocorrido em um contexto institucional formal de educação, em uma escola das infâncias, as reflexões aqui apresentadas podem ser úteis para constituição de uma educação que considere as peculiaridades das crianças e suas experiências. Como afirma Vigotski (2003), o menosprezo à experiência pessoal da criança é um crasso erro, pois é a experiência que forma novas reações no organismo, e possibilita sua transformação.

As propostas e práticas pedagógicas precisam estar abertas às autênticas experiências infantis, articuladas aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com vista ao desenvolvimento integral das crianças. As experiências infantis, portanto, devem ser a base de todo o trabalho pedagógico, possibilitando às crianças, por meio da imaginação e da criação, novas formas de viver os processos educativos; e a nós,

professoras e professores, novas possibilidades de docência por intermédio da ampliação de nossas próprias experiências. Talvez assim, aprenderemos juntos a apalpar as intimidades do mundo, *desinventar* objetos, usar algumas palavras que ainda não tenham idioma, desenhar o cheiro das árvores, guiados por uma Didática da invenção, como bem argumentou o poeta Manoel de Barros.

Referências

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. Poesia brasileira I.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural**. In: VIEIRA, Débora Cristina da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (orgs.). Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 119-142.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel e o ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. MARTINS, LM., DUARTE, N. (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [*on-line*]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. **O adulto, a criança e a brincadeira**. Em aberto, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. São Paulo: Editora Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, jun. 2008. Disponível em:

<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico livro para professores. Lev Semionovich Vigotski; tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes - 1ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski: organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1 ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

2.

A FALA ENQUANTO FERRAMENTA CULTURAL NA VISIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Maria Aparecida Camarano Martins
Patrícia Lima Martins Pederiva

Para começo de conversa

Até meados do século XX, as pesquisas que envolviam crianças eram realizadas numa perspectiva do olhar do adulto, ancoradas numa visão adultocêntrica da educação, que falava sobre elas, sem considerar seus interesses, suas necessidades, suas experiências e saberes, envoltas em uma concepção de criança incapaz, como um “vir a ser”, que deveria ser conduzida pelos adultos.

Concepções essas que produziram, no projeto social da modernidade, o seu isolamento do mundo dos adultos e a clausura nos espaços escolares, e que marcaram, e marcam fortemente as relações políticas, sociais e econômicas, ainda na contemporaneidade. Consideramos que tais concepções influenciam a formulação de políticas públicas e a organização de práticas educativas, fundamentadas em uma perspectiva reprodutora de transmissão de um conhecimento acumulado a ser recebido passivamente, de geração em geração.

Reconhecemos que essa perspectiva de cunho preparatório, fundada em uma concepção de criança idealizada, nega a diversidade existente e acaba por (in) visibilizar, nos contextos educativos, a situação social de desenvolvimento desta criança. No nosso entendimento, por não a reconhecerem como ser social ativo que se desenvolve a partir das relações constituídas em seu meio social.

Em especial, nesta discussão, estamos nos referindo às crianças que se encontram nos serviços de acolhimento institucional, campo da nossa

pesquisa e, para além delas, todas as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

A esse respeito, como reconhece Campos (2008), mais recentemente, as concepções fundadas em uma perspectiva de criança como pessoa completa, competente, curiosa, criativa têm qualificado as pesquisas que se ampliam cada vez mais. Esse entendimento oportuniza que as crianças tenham possibilidades de serem ouvidas e atendidas, a partir das suas necessidades reais e específicas, para que possam expressar, conforme ressalta Cruz (2004, p. 13) os seus “julgamentos, os desejos, as preferências etc. (que) geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (...)”.

[...] desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, simpatias, desejos, medos etc, desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. Que significados, que sentimentos etc. têm as crianças sobre suas experiências, sobre os elementos de sua cultura? Ainda se conhece muito pouco sobre isso” (CRUZ, 2004, p. 13).

Estudos em diferentes áreas do conhecimento têm realizado um percurso enviesado dos processos investigativos estabelecidos em uma perspectiva adultocêntrica. Considerando os avanços produzidos pela presença das crianças nas mais diferentes atividades sociais, podemos inferir que essas concepções vêm se transformando histórico-culturalmente, e nesse contexto, a criança desponta como sujeito de fala nas pesquisas acadêmicas. Essa transformação contribui para que as crianças sejam visibilizadas como seres de possibilidades, e de potência.

Desse cenário, emerge a criança sujeito de direitos, completa, ativa e capaz, que se desenvolve nas interações estabelecidas com o meio, independentemente dos contextos sociais. Há, também, o reconhecimento de uma infância como tempo de formação da personalidade (VIGOTSKI, 2001), tempo de vida, tão importante quanto as demais, e não preparatória às fases posteriores.

Partindo dessa premissa, e considerando que nossas concepções orientam as ações que desenvolvemos, pensamos neste movimento dialético mudando concepções, de criança e infância, que ainda

predominam na nossa sociedade. Como também na perspectiva do direito da criança de se expressar em suas diferentes linguagens, e que prevaleçam sobre seus interesses e necessidades, os direitos sociais, rumo à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Como ressalta Cruz (2004), no nosso País, a área da educação da criança ainda se ressentida de estudos que consideram suas falas, o que pensam, suas ideias, gostos e desejos, pois ainda buscamos nos adultos, a melhor forma de nos apropriarmos destas informações, no pressuposto de que são eles que melhor conhecem as crianças.

Nessa perspectiva, evidenciamos a fala enquanto ferramenta cultural na visibilização de crianças e infâncias em pesquisas acadêmicas, assentadas no reconhecimento de sujeitos ativos e capazes, e não meros “objetos” de pesquisa. Essa mudança de paradigma tem repercutido significativamente nas relações estabelecidas entre adultos e crianças que, como seres de fala, participam ativamente do seu processo educativo manifestando, por meio da palavra, ou por outros meios de comunicação, seus interesses, anseios e necessidades.

A criança como ser de fala e suas contribuições nas pesquisas acadêmicas

Em uma perspectiva histórica, diferentes concepções perpassaram caminhos tortuosos, marcando os primeiros passos de crianças e suas infâncias, desde a Idade Média, até os dias atuais em que desponta, a partir da Constituição Federal, a criança considerada sujeito de direitos.

Nesse cenário, insurgem no âmbito das pesquisas científicas a presença da criança como ser de direitos, de possibilidades e de potência, como ser de fala. Constitui-se, assim, uma história bem recente nos processos de investigação, conforme afirma Campos (2008, p. 35) uma vez que, em outros momentos, estas pesquisas consideravam a criança na sua “condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”.

Nessa condição de “objeto”, tem-se como pressuposto uma criança incapaz, “um vir a ser” que, sob uma ótica excludente do sistema educacional, assentada numa concepção idealista descolada de uma realidade, opõe-se ao reconhecimento da criança real, que se constitui

biologicamente e se desenvolve na cultura, a partir das experiências vivenciadas em seu meio social.

Estamos nos referindo a um sistema educacional desconectado das questões sociais, cujas demandas deveriam ser pauta integrante de qualquer educação, como um “ato político”, como sempre nos alertou Freire (1991). Nesse entendimento, as instituições educacionais que trabalham na perspectiva acima enunciada contrariam a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que também se contrapõe à lógica instituída no contexto de educação escolar em regime de seriação. Esse formato se fundamenta na constituição de formação de turmas de estudantes agrupados por idade/série, correspondentes às idades cronológicas das crianças. Para Vigotski (2018),

O ritmo de desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo [...] uma vez que do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada mês, de cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento [...]. Isso está relacionado ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 18-19).

Nesse sentido, o regime de seriação, conjugado à relação idade/série, ainda mais agravada por práticas educativas dissociadas das vivências da criança na cultura, e da negação do meio como fonte de desenvolvimento, e numa concepção idealista, a criança real, contrapondo-se a uma criança também idealizada, que passa a ser invisibilizada no contexto educativo linearmente organizado, que não possibilita momentos de “escuta” com as crianças a respeito da sua situação social de desenvolvimento. De acordo com Gonçalves (2017),

De educadores idealistas o mundo sempre foi farto, convenhamos! A educação, pela concepção idealista, como o próprio nome já diz, é ideal. Isto significa dizer que nessa perspectiva o professor, aluno, a escola, as salas de aula e o conteúdo ministrado são ideias ou dados metafísicos (leia-se estáticos) descolados da materialidade (ibid., p. 152).

Um sentimento de inquietação busca então romper com essa percepção de crianças idealizadas, muito distantes das crianças reais, para que se tornem visibilizadas no campo das pesquisas acadêmicas. Assim, podem ser reconhecidas nas suas diferentes infâncias que envolvem caminhos e reflexões sobre a sua condição social produzida nas vivências individuais, sociais, emocionais e históricas.

A condição de sujeitos, para que se tornem visibilizadas no campo das pesquisas acadêmicas, possibilitou que fossem ouvidas e respeitadas, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, como sujeito de direitos. Portanto, com direito à liberdade, como preconizado no Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) dentre outros aspectos, inciso II, o “direito à liberdade (...) de opinião e expressão”.

Na prerrogativa de sujeitos de direito à liberdade de opinião e de expressão, as crianças se constituem reveladoras e desveladoras das condições materiais que a dialética exclusão-inclusão produz historicamente no meio social, daí a importância de ouvir as vivências, de quem as viveu, de seus sentimentos e percepções em relação ao seu lugar e estar no mundo, na família, na escola, nas instituições que as atendem.

Nessa relação, buscamos evidenciar, por um lado, as situações experienciadas pelas crianças no decorrer de um período, e de outro, como essas situações foram vivenciadas individualmente, de forma única e irrepetível, considerando-se as vivências das crianças em uma determinada situação, uma vez que,

[...] a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p.75).

Compreender as experiências de crianças em situação de acolhimento institucional nos contextos de Educação Escolar foi o que nos levou a pesquisar os sentidos e significados atribuídos a cada uma delas a esse respeito. Buscando, também, a partir de suas falas, como estas crianças se relacionaram afetivamente com determinados acontecimentos. Isso porque, como vimos em Vigotski (2018) são estas

vivências, e os sentidos e significados que as pessoas atribuem a cada uma das delas, em contextos diversos, que constituem a situação social de desenvolvimento.

[...] a situação social do desenvolvimento é a relação que se estabelece ao início de cada período de idade entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade. [...] é o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Por tanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Cada situação vivenciada pela criança em um determinado período de sua vida esteve, ou está relacionada a seu meio social, e às relações sociais ali constituídas. Para Vigotski, é unidade indivisível que ocorre distintamente para cada criança de forma “peculiar, específica, única e irrepetível” (idem), ou seja, pela compreensão que cada uma tem a respeito de um determinado acontecimento.

Trilhando os caminhos e (des)caminhos para os achados: a pesquisa com crianças

Como já dito, este texto traz o recorte de uma pesquisa fundamentada sobre as bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural de Vigotski, que buscou compreender as vivências de crianças que, temporariamente, se encontram inseridas nos serviços de acolhimento, a partir de narrativas evidenciando suas experiências nos contextos de Educação Escolar.

Nessa perspectiva, discute a fala enquanto ferramenta cultural, fala que organiza o pensamento que se manifesta pela palavra, que se consubstancia pela visibilização e centralidade dos processos de investigação com crianças que assegure uma escuta do adulto, numa

tentativa de romper com uma visão adultocêntrica ainda hoje enraizada nas pesquisas acadêmicas.

A participação das crianças nesta pesquisa teve a centralidade na constituição de narrativas sobre suas vivências escolares, que emergiram nas rodas de conversas, a partir da constituição de dois grupos intergeracionais. O primeiro grupo constituído por crianças de ontem, pessoas já adultas que relataram suas vivências de infância, enquanto crianças em situação de acolhimento institucional, pela trajetória e experiência vivencial mais longa em relação a toda a situação de risco e vulnerabilidade social; e o segundo, por crianças de hoje, que à época da pesquisa se encontravam institucionalizadas, com relatos de situações vivenciadas neste mesmo período.

Nesse cenário de vivências em contextos educativos, os relatos das crianças de ontem apresentaram graus de consciência diferentes do anunciado nas narrativas das crianças de hoje. Isso pode ser verificado, pois, no primeiro caso, a constituição da consciência é de um adulto que fala sobre as vivências do passado de uma criança e, nessa dinâmica, pudemos avançar em uma perspectiva de maior compreensão da temporalidade apoiando-nos em Vigotski (2001) ao afirmar que,

[...]. Não existe nenhuma recordação exata da experiência passada, não há lembranças totalmente exatas, a recordação sempre envolve certa elaboração do percebido e, portanto, certa deformação da realidade. E, vice-versa, as imagens da fantasia, por mais complexas que sejam, sempre incluem elementos extraídos da realidade. Por isso não existe uma diferença entre fantasia e recordação. [...]. As imagens da fantasia também podem estar orientadas para a realidade; [...] Por isso, não devemos considerar que a única distinção entre ambas as reações é saber se são ou não reais; temos de levar em conta, exclusivamente, sua relação com nossa experiência. Algumas delas constituem um âmbito que existiu em nossa experiência; as outras, um âmbito que não existiu. Qualquer erro da memória não constitui um fenômeno sem causa nem é fortuito, mas sempre é motivado por algum impulso interno sumamente importante. Portanto, agora diferenciamos as recordações abertamente deturpadas da fantasia que serve de fachada para certas recordações indesejáveis, deslocadas para o limiar de nossa consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 152).

Para Vigotski (2001) não há uma exatidão nas lembranças das nossas experiências vivenciadas no passado. Até as imagens das fantasias poderão estar orientadas por elementos da realidade, não existindo, portanto, uma diferença entre fantasia e recordação, não importando ainda se estas lembranças são ou não reais, e sim, qual relação estas lembranças estabelecem ou não com a nossa experiência, quais os significados e sentidos elas nos imbuíram.

Achados e perspectivas de transformação social na visibilização e invisibilização de crianças e infâncias: a fala enquanto ferramenta cultural

A política educacional, compreendida como o Estado em ação no campo da educação, está amparada na legislação vigente como política de educação para todos. No entanto, a prática social tem mostrado, em sua maioria, que as dinâmicas de implementação desta política pública, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, ainda são prevalentes uma visão adultocêntrica, que não considera as experiências vivenciadas pelas crianças em situação de risco, e vulnerabilidade social em outros contextos sociais.

Nessa lógica, a educação escolar pouco contribui para o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como na promoção de um avanço significativo em termos de transformação social, uma vez que, segundo Vigotski (2001, p. 75), “[...]. Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade.”

Ao afirmar que a atividade pessoal da criança ou adolescente constitui a base do processo educativo, Vigotski (2001), nos faz refletir que a experiência se transforma na principal base do trabalho pedagógico, capaz de provocar novas reações no organismo. Cabe, portanto, à educação, o reconhecimento e a valorização de diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças, que se aprofunda na possibilidade de reversão de uma situação social de desenvolvimento negativa, que reconhece as possibilidades de uma transformação social.

Numa proposta de Rodas de Conversa, as crianças, sujeitos desta pesquisa, puderam relatar suas vivências a partir da sua condição social. Nas

falas das crianças de ontem (CO), pudemos constatar situações adversas vivenciadas nas instituições escolares, que configuraram aspectos de (in)visibilidade, mesmo que veladamente, nos contextos educativos, até em momentos nomeados por elas de aceitação e acolhimento.

É o que revela, por exemplo, o relato de Antônia, que ao ingressar em uma escola de Ensino Fundamental, sentiu-se acolhida, e era “[...] *uma escola que eu não queria ter saído [...]*” *uma vez que ficava ansiosa para chegar logo o recreio para ser acolhida por uma professora (ou pela psicóloga da Escola), não se lembra ao certo, e neste espaço ficava até terminar o recreio, como relata:*

Antônia: toda vez quando batia e eu ia pra sala de aula, eu só falava assim, olhava para o relógio, chega a hora do recreio, chega a hora do recreio e batia o recreio, eu ia pra sala dela, passava o recreio, o dia todo lá, porque lá tinha atividades que eu não tinha, lá tinha um lugar que eu ficava lá mexendo no computador, mexendo nisso e ela era um lugar muito tranquilo, quando termina o recreio eu saía, ela, “tá na hora de você sair, vai lá”, eu despedia dela, toda vez quando eu saía pra vim pra cá, eu queria voltar no outro dia.

Vários questionamentos emergiram da situação experienciada por Antônia, a partir do reconhecimento de que a situação social de desenvolvimento se constitui a partir da relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia. Nesse caso específico, implicaria uma intervenção da professora no sentido de inseri-la no espaço e tempo do recreio com seus pares, para que pudesse vivenciar experiências que influenciariam no seu processo de desenvolvimento. Não obstante, detivemo-nos no sentido e significado atribuído por ela a essa relação instituída, uma vez que são essas vivências que estabelecem a situação social de desenvolvimento.

Assim como Antônia, Ana também trouxe boas lembranças de suas experiências na Educação Infantil, uma vez que, embora se sentisse abandonada, a escola não a via nessa condição. No seu entendimento, naquele espaço, ela fora vista como uma criança *normal*, “*cheguei pequeninha (choro) e eles me receberam muito bem, porque eu era muito, como se diz? me sentia abandonada e eles não me viram assim, eles me viram como uma criança normal [...]*”.

Por outro lado, ressaltamos que o mesmo tratamento diferenciado dado à Antônia no Ensino Fundamental na escola da rede pública do DF, foi o tratamento diferenciado dado à Ana no Jardim de Infância da rede pública de ensino do DF, que segundo relatou, tinha aula na sala da secretaria da instituição:

Ana: (...) foi uma escola assim que eu me senti muito bem acolhida e assim, as crianças de lá, porque assim eram todas da mesma idade, então era tudo criança, não tinha essa diferença, “Ah, é da casa XXX e da creche”, eu era muito bem recebida, eles me tratavam super bem e a minha adaptação eu acho que foi o ano inteiro, porque eu tinha aula na sala da secretária, eu chegava então a professora me recebia na filinha e tudo mais assim, mas quando eu ia pra sala, eu não ia, ia já pra secretaria, porque lá tinha a minha cadeirinha, minha mesinha, a minha dinâmica era ali [...].

Esse sentimento de Ana, igualmente ao de Antônia, apesar de ter um viés de acolhimento, incita-nos a outras inferências; o que pode ter significado este momento em suas vidas, uma intencionalidade educativa consolidada em práticas pedagógicas cotidianas assentadas em uma perspectiva de *apartação*¹, ao nosso ver, momentos que sugerem atitudes

¹ **Apertação**, segundo Cristovam Buarque, “A palavra tem origem no latim *partire*, que significa dividir em partes. Com base na raiz latina, no africâner resultou em *apartheid*, termo que definiu a concepção e o conjunto das normas que regularam o processo social e econômico separando a população entre brancos, negros e mestiços. Em português, a palavra *apertação* foi usada no sentido de separar coisas e animais no estábulo; no seu sentido social, de uma sociedade partida, separando as pessoas por classe, como o *apartheid* separa por raças, ela foi divulgada pela primeira vez em 1992, no livro *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*; outro livro, *O que é apertação – o apartheid social brasileiro*, publicado em 1994, consolidou o termo de modo a substituir a expressão *apartheid* social, utilizada para indicar o desenvolvimento separado entre incluídos e excluídos, como no caso do Brasil, e não entre brancos e negros como no caso da África do Sul. O *Human Development Report*, das Nações Unidas, de 1994, incluiu o termo na bibliografia a partir da tradução do texto do livro *O que é apertação*. O centro do conceito de *apertação* está em que o desenvolvimento brasileiro não provoca apenas desigualdade social, mas uma separação entre grupos sociais. Esta ideia foi usada pela primeira vez, pelo autor,

de exclusão, de segregação, de separação, evidenciando nestas práticas um desconhecimento acerca da importância das experiências e das relações sociais constituídas em seu meio para o desenvolvimento do ser humano.

Muitas destas situações se aproximaram das vivências das crianças de hoje (CH), os dois grupos de crianças ressoaram suas experiências na Educação Escolar, do não reconhecimento como seres sociais de direitos.

Aspectos dessa (in)visibilidade, pudemos constatar na narrativa da CH Fernanda, que começou a estudar com 9 anos de idade, justificando que esse ingresso tardio na escola se deu “[...] porque não tinha vaga [...]”. À época da pesquisa, CH Fernanda encontrava-se no 3º ano do Ensino Fundamental, e pudemos constatar a dificuldade que sentia para realizar as atividades que a professora propunha nas aulas, ressaltando o desafio de se relacionar no ambiente educativo ao destacar que não gostava de perguntar, reconhecendo, por exemplo, que “ainda faço alguns errado [...] eu não sei quase de nada de matemática”, nem sabia ler. Diante de um questionamento sobre como a professora agia com ela nas atividades de leitura, CH Fernanda respondeu “[...] Ela lê para mim”.

A (in)visibilidade da criança nas situações educativas ficaram evidentes, tanto na dinâmica de organização do trabalho pedagógico como nas vivências de aprendizagem em sala de aula, conforme demonstram os relatos de CH Fernanda a seguir:

Pesquisadora: O que que ela faz? Ela dá o mesmo trabalhinho para todo mundo?

Fernanda: Não. [...] Os meninos fazem continha e eu fico só no livro, vendo as palavrinhas.

Pesquisadora: Você não faz continha não? Por quê?

CH Fernanda: Porque eu não sei.

em uma nota na seção “Painel” do jornal *Folha de S. Paulo*, em 1987, ainda com a expressão *apartheid social*.^[1] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aparta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 31/12/2019.

As vivências de CH Fernanda demonstram a perversa lógica linear de trabalho no contexto educativo, conformada pela sua invisibilidade no âmbito do acompanhamento e orientação do trabalho docente, uma vez que os desafios enfrentados por ela estavam agravados pela busca de uniformização do processo de escolarização para uma criança que se encontrava em defasagem idade-série, padronização estabelecida pela legislação educacional vigente. Esse contexto de exclusão é trabalhado por Legnani, Silva e Penso (2015, p. 155), ao afirmarem que “a instituição escolar tem demonstrado notória dificuldade para incluir crianças e adolescentes que estão em medida protetiva de acolhimento institucional”.

Essa constatação das referidas autoras conforma-se com a história de CO Juliana, que foi transferida para uma turma de “menino especial”, sem que lhe informassem o que estava acontecendo. Diante de seu entendimento, o mais agravante na situação foi a decisão da escola em levá-la para uma “classe especial” motivada pelo seu comportamento em uma situação específica, em que reagiu de forma mais agressiva. Segundo CO Juliana, esta reação isolada teria motivado este encaminhamento equivocado que a fez, inclusive, se sentir responsável. Em suas palavras, **“eu surtei! Aí tipo, me enfiaram lá porque eu dei motivo né? [...] Aí eu não quis entrar, então, acabei fui aceitando... então, foi uma coisa que eu aceitei. Isso me atrasou de muito, muito [...] eu fiquei dois anos nessa mesma escola.”**

A narrativa demonstra que CO Juliana fora levada para uma “classe especial” de forma aparentemente arbitrária e improcedente, que ela própria denominou de “menino especial”, uma vez que, o mesmo movimento de retirá-la daquela turma após dois anos, foi decidido também pela escola, segundo seu relato, unilateralmente, para retorná-la para **“uma sala de pessoas normais”**.

A esse respeito, ressalta Arpini (2003, p. 72, citado por LEGNANI, et al, 2015, p. 153) que:

O imaginário que circunda as crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente ancora-se em uma perspectiva preconceituosa, fundada na ideia de que “eles não podem ser **pessoas normais**, de que devem ter falhado em algo em sua história, de que são em alguma medida responsáveis por sua situação e pela ideia de marginalidade que os acompanha.

A situação de invisibilidade de CO Juliana como ser de direitos, de possibilidades e de potência, foi formalizada pela escola por sua visibilização como uma criança com deficiência, inserida em uma classe especial. O registro deste movimento de invisibilização/visibilização se deu por meio de um relatório psicopedagógico² anunciando que a adolescente, naquele momento, apresentava:

Dificuldades de ordem emocional, baixo nível de compreensão, imaturidade emocional e afetiva; que necessita de atendimento especializado, mais individualizado, para melhor desenvolver suas potencialidades na aprendizagem e sua idade cronológica. Deve ser encaminhada para uma classe de DML; trabalhar sua autoestima, valorizando suas qualidades; fazer um atendimento na área emocional. Os encaminhamentos são os seguintes: classe especial, reforço pedagógico na própria escola, valorização dos aspectos positivos da aluna na família e na escola (RELATÓRIO, 1995).

Os registros demonstram explicitamente o viés biologizante do trabalho pedagógico, pela negação da situação social de desenvolvimento da adolescente, demarcada pelo desconhecimento de que ela se encontrava em uma situação de acolhimento institucional. Isso evidencia que os contextos conflituosos vivenciados pelas crianças e adolescentes na escola são estereotipados para criar uma cultura de culpabilização destes sujeitos. O método é a visibilização de atitudes que conflitam com a dinâmica linear de padronização das rotinas escolares pela idealização do ser humano.

O caso específico de CO Juliana, sugere uma perspectiva de desenvolvimento humano assentada na linearidade cronológica, dissociada de situações vivenciadas no meio social e das relações constitutivas, que configuram a situação social de desenvolvimento. Essa é constituída de desafios, conflitos e experiências atípicas que contrariam esta lógica nas ações educativas em seus diferentes contextos. No caso de CO Juliana esta lógica se sustenta, conforme diálogo abaixo:

² Este relatório foi elaborado pela escola, e consta no arquivo de acompanhamento individual da criança em situação de acolhimento da instituição participante da pesquisa.

Pesquisadora: mas teve alguma coisa pra eles levarem você pra essa sala?

Não Identificado: Acho que pelo fato dela ser muito calada, né?

Juliana: Pode ser.

Não Identificado: Acharam que ela era, que ela era autista.

Juliana: Isso me atrasou de muito, muito. Porque eu aprendia tudo, eu era a primeira a terminar, eu ia, eu já tava lá na mesa da professora “tem mais professora?” aí ela dizia: “Juliana, já acabou todas as atividades aqui não tem mais pra vocês” aí acabava tudo, sabe? Repetia aquilo e eu fiquei... eu fiquei dois anos nessa mesma escola, então foi, já foi um atraso pra mim, mais um atraso.

Em conformidade com as narrativas, observamos que estes momentos a fizeram perder o interesse pela escola, quando no seu relato, a professora a colocava sentada em um quadradinho, junto com outros colegas, para ensinar o alfabeto, só que ela não conseguia se concentrar, uma vez que “os meninos pegavam meu material, puxavam o meu cabelo eles levavam o meu material, eu voltava pra casa era sem ele, a tia falava assim “a próxima vez que tu voltar sem material tu vai ficar de castigo”.

Circunstância agravada ainda mais depois das vivências na pré-escola, cujas experiências nas instituições educativas pelas crianças não foram diferentes. Segundo seus relatos, pelas várias mudanças ocorridas naquele período “passando pras outras escolas”, CO Juliana afirmou que essa situação ocorreu até ser matriculada em outra escola que se comprometeu em desenvolver um trabalho formativo que, segundo ela mesma “[...] eu comecei a alfabetizar mesmo, aprender!”

Nesse interim, já se sentindo acolhida nesta nova escola, qual não foi sua surpresa ao saber que tinha sido novamente transferida de escola, mesma vivência anterior, ou seja, ela sequer foi consultada para se manifestar favorável ou não, pois:

[...] Quando eu comecei a aprender, me tiraram da escola, e eu tava gostando da escola [...] Aí fui passando pras outras escolas, né?
[...] Só sei que me passaram pra escola X. Eu lembro até da professora, o nome dela era XX, e ela gostava tanto de mim, eu era primeira a terminar lá e ela passava... **ah, não me levaram pra botar na sala de menino**

especial? Minha filha, eu dei... eu praticamente surtei quando eu vi a sala de menino especial. Eu surtei! Aí tipo, me enfiaram lá porque eu dei motivo né? [...] Aí eu não quis entrar, então, acabei fui aceitando... então, foi uma coisa que eu aceitei... isso me atrasou de- muito, muito [...]eu fiquei dois anos nessa mesma escola, então foi, já foi um atraso pra mim, mais um atraso. [...] aí de repente eu fui mandada lá pra... escola XX quando eu vi que eu fui pra uma sala de pessoais normais (risos). Quando eu sair da sala dos especiais... eu falei “ai”... deu aquele alívio, sabe? Foi quando eu comecei a me aceitar, aí eu fui passando de série entendeu? Aí eu fui me motivando, entendeu? [...].

Algumas considerações

As rupturas de vínculos escolares ocasionados nas vidas das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, por vezes passando por várias instituições ou reintegrações familiares, prejudicam consideravelmente o seu processo de desenvolvimento e, a partir destes relatos inferimos que as vivências das crianças de ontem se aproximaram das vivências das crianças de hoje, frente ao desenvolvimento humano. Nele, os processos de exclusão e rotulação, ancorados na lógica linear do processo de escolarização, engendram a violação de direitos presente nas práticas educativas que acontece de forma velada, embora pulsante no meio em que as relações sociais são estabelecidas.

As narrativas demonstraram essa complexidade de configuração do desenvolvimento humano, permitindo que a análise e discussão dos resultados da pesquisa sobre as vivências das crianças, de ontem e de hoje, conformassem a pertinência da tese proposta. Nela, a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada, como ser social de direitos, de possibilidades e de potência, e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

Nesse contexto, não podemos aceitar que as crianças de hoje levem para suas vidas as mesmas marcas vivenciadas e guardadas pelas crianças de ontem. A educação não pode negligenciar os direitos das crianças a uma educação pública que promova processos educativos amparados em situações sociais de desenvolvimento.

Referências

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.** In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.) *A Criança Fala: A escuta de crianças em pesquisas* – São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças:** considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em 20/11/2017.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência,** Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski:** a unidade educação-música. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich, 1896-1934. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia/** L.S.Vigotski: organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1 ed – Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV:** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

3.

AMBIENTES NATURAIS E PERTENCIMENTO COMO PROPICIADORES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO PARA CRIANÇAS DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO OESTE DO PARÁ

Assis Júnior Cardoso Pantoja
Rafaela dos Santos Reis
Iani Dias Lauer-Leite

Introdução

A investigação sobre o Bem-Estar Subjetivo (BES) é uma área emergente na psicologia do desenvolvimento (LIMA; MORAIS, 2016) e, apesar do conceito ter uma história recente, pode considerar-se que a origem deste modo de investigação remonta ao século XVIII, durante o Iluminismo. Nesse período, o desenvolvimento pessoal e a felicidade tornaram-se valores centrais, e o propósito da existência humana é a própria vida, em vez do serviço ao Rei, ou a Deus (DIENER; LUCAS; SCOLLON, 2006; GALINHA; RIBEIRO, 2005).

Ao falar sobre as culturas da infância, Sarmento (2004) traduz essa visão numa perspectiva sociológica de forma bastante pertinente. Ele diz: “Conhecer nossas ‘crianças’ é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades”, indicando que, através da observação dos comportamentos das crianças e, também, da escuta de suas necessidades, é possível identificar elementos importantes do contexto social do qual participam.

Na Amazônia, no Norte do Brasil, um fator que tem sido reconhecido pelos pesquisadores como um indicador positivo para o desenvolvimento infantil, apesar das famílias desta região apresentarem

condições socioeconômicas precárias, é a íntima relação com a natureza que as cercam.

Por isso, a valorização de peculiaridades regionais com enfoque nos diferentes grupos culturais nas pesquisas em contextos específicos, é extremamente importante para o levantamento da realidade brasileira (SANTOS; DIAS, 2010).

Nesse sentido, Takanashi (2012) em seu estudo com crianças quilombolas na região Oeste do Pará, ressaltou que essas crianças merecem atenção, pois, apesar de apresentarem fatores negativos para um bom desenvolvimento infantil, demonstram resultados positivos no seu desenvolvimento, e ainda expõe um vínculo muito forte com o ambiente que ocupam de forma prazerosa.

Por conta desta pesquisa de Takanashi (2012), da qual participei durante dois anos como pesquisador voluntário¹, surgiu o interesse em estudar o ambiente onde acontece essa relação das crianças. Enquanto coletava os resultados e aplicava testes, notei que estas comunidades se localizam em um meio desafiador e cheio de obstáculos como: rios, igarapés, árvores, terrenos irregulares etc. e, também, conheci um pouco dos costumes, das relações com o meio ambiente, das brincadeiras e, assim, percebi que estas crianças tinham mais a revelar.

Por isso, a vontade de conhecê-las melhor, algo que fosse além da coleta de resultados quantitativos, em que quase não se têm respostas das próprias crianças, personagens importantes e fundamentais em várias pesquisas, algo que as tornassem protagonistas e participantes atuantes, o que dificilmente acontece devido às metodologias escolhidas e aos conceitos preestabelecidos sobre a infância.

Portanto, nosso objetivo principal foi analisar como os ambientes naturais, e o sentimento de pertencimento, podem ser fatores propiciadores de bem-estar subjetivo para crianças moradoras de uma comunidade quilombola na região Oeste do Pará.

¹ O autor, Assis Júnior Cardoso Pantoja, participou da pesquisa no período de 2012 a 2013, quando cursava Bacharelado em Fisioterapia na Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Aspectos éticos

Esta pesquisa faz parte de um estudo maior de dissertação intitulado como: “O brincar de crianças quilombolas na Comunidade de Tiningú em Santarém, Pará: contribuições para o desenvolvimento infantil”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Para (UEPA), Campus XII - Santarém, Pará como o número de parecer: 3.303.675, assinado pelo coordenador deste Comitê em 06 de Maio de 2019, liberando o início dos procedimentos legais que conduziram este estudo.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida seguindo a Resolução nº. 466/2012 e 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, conforme Norma Operacional nº 001/2013, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foram respeitados os princípios de autonomia, beneficência, não maledicência, justiça e equidade.

Também foi solicitada autorização para a realização da pesquisa junto a Federação das Organizações Quilombolas de Santarém - Pará (FOQS), conforme a Instrução Normativa do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Em vista que a comunidade de Tiningú faz parte de 12 comunidades representadas pela FOQS.

O Bem-Estar Subjetivo infantil

Historicamente, os termos e os conceitos de qualidade de vida (QV) e bem-estar, segundo Giacomoni (2004), surgiram com o crescimento e o desenvolvimento econômico ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, embora alguns estudos apontem indícios dos termos na década de 30. No Brasil, estes conceitos foram utilizados a partir de 1970, primeiramente, circunscritos às práticas dos serviços de saúde e, com a criação da Constituição de 1988, mais extensamente. Com a consequente formação do Sistema Único de Saúde (SUS), o foco da QV passou a se dirigir aos pacientes, principalmente os usuários do SUS, ligado diretamente ao processo de adoecimento e perspectivas negativas (GIACOMONI, 2004; LANDEIRO, 2011).

Segundo Hutz (2014), por ser uma discussão recente, ainda não há limites claros entre alguns termos que muitas vezes são utilizados como sinônimos como: saúde; qualidade de vida; bem-estar; satisfação de vida e o termo felicidade. Logo, QV é uma expressão amplamente utilizada em várias áreas do conhecimento, sendo assim, muito controversa (COSTA; PEREIRA, 2007; HUTZ, 2014).

Hutz (2014) amplia essa visão multifatorial sobre o conceito de QV ao citar em seus estudos que esta discussão é interdisciplinar, pois inclui construções sociológicas, da Medicina e da Psicologia. O autor define, ainda, QV como um guarda-chuva conceitual e bem-estar subjetivo como um de seus indicadores.

Já a Organização Mundial de Saúde (OMS), diz que o BES pode ser tratado como sinônimo de QV, sendo definido como percepções e avaliações do indivíduo sobre a sua própria vida, incluindo a satisfação, e considerando todos os âmbitos que a compõem em um determinado momento (WHOQOL, 1998).

Percebe-se, então, que diferentes abordagens vêm investigando o BES e a QV das pessoas ao longo do tempo. Por parte, estes dois conceitos acabam se entrelaçando e, sem dúvida, um interferindo no outro, trazendo discussões no meio científico sobre a necessidade da distinção entre eles e a questão da felicidade.

Pensando em considerar um conceito mais abrangente e completo para servir de base para este trabalho, sobre as concepções de QV, BES e felicidade, destacam-se os estudos de Abreu et al. (2016). Para eles, numa visão mais moderna sobre o assunto, o BES envolve dimensões como satisfação global com a vida, felicidade e sentimento de pertença. Os autores agregaram aos aspectos já debatidos há anos, o sentimento psicológico de pertencer a uma comunidade, que representa a união entre o individual (psicológico) e o coletivo (social), que para eles, está relacionado ao apoio social, territorialidade, ambiente social e identidade. Por esse motivo este trabalho utiliza as terminologias QV e BES como sinônimos que representam a sensação de felicidade das crianças deste estudo.

Bem-estar subjetivo, ambientes naturais e pertencimento

Por considerar nesta pesquisa que o Bem-estar e a sensação de pertencimento a um determinado ambiente ocorrem por meio de vínculos culturais, afetivos da própria criança, e por vivências nas mais diferentes situações sociais e naturais da qual ela faz parte, torna-se fundamental conhecer, por meio da perspectiva da criança, os ambientes que podem influenciar diretamente nestes dois sentimentos.

Nessa linha, para Zick (2010), o ambiente pode ser considerado como um conjunto dos sistemas físicos, ecológicos, econômicos e socioculturais com efeito direto, ou indireto, sobre a qualidade de vida do ser humano. Nesse sentido, destacam-se os ambientes naturais que circundam a vida da criança, pois para Nascimento e Orth (2008), a natureza e seus elementos exercem influência sobre o desenvolvimento neuropsicomotor da criança, onde, para Zick (2010), essa influência permite que esse processo ocorra de maneira favorável ou desfavorável.

Menezes e Bichara (2016) mostraram em uma pesquisa, que as relações estabelecidas entre o ser humano e o meio ambiente são recíprocas e interdependentes. Os autores relataram essa relação com características que envolvem apreensão e compreensão sobre o uso do espaço, e que se definem com base em características biológicas da espécie, determinadas pelas experiências do indivíduo ao longo de sua trajetória, nos grupos e contextos socioculturais que vivencia.

Conhecer as singularidades de cada ambiente, bem como seus aspectos culturais, não é somente de fundamental relevância na compreensão das relações, mas, da própria percepção do desenvolvimento humano. Gusso e Shuartz (2005) afirmam que durante todo o processo do desenvolvimento físico, moral e social de uma criança, são fundamentais os ambientes em que estão inseridas, sem desconsiderar os desafios, os riscos e as próprias brincadeiras espontâneas, ou dirigidas, que contribuem de forma significativa na sua formação integral.

Para Zick (2010), um ambiente estimulante é aquele em que a criança se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde se identifica e sente prazer de pertencer e, principalmente, onde pode estabelecer

relações como, por exemplo, com a própria comunidade onde a criança nasceu e viveu seus primeiros anos de vida.

Outro fator importante é a relação da criança com a natureza, pois o seu contato com a dinâmica do meio ambiente natural a estimula em diversos sentidos, valoriza o espaço exterior como fonte de saúde e elemento gerador de curiosidade, conhecimento e aprendizado (ZICK, 2010).

A infância, para Rousseau, é caracterizada como a Idade da Natureza. A educação não vem de fora, é a expressão livre da criança no seu contato com a natureza (NASCIMENTO; ORTH, 2008). Para Sarmiento (2004), a infância constrói suas próprias culturas, que só podem acontecer nas relações sociais através das interações que as crianças estabelecem com os diversos contextos, com seus pares e, também, com os adultos, pais e responsáveis.

Os diferentes ambientes relacionados à natureza, presentes nesta pesquisa, dizem respeito aos espaços que fazem parte da rotina das crianças, mais especificamente das que vivem em comunidades distantes dos centros urbanos como, por exemplo, as crianças quilombolas que vivem em comunidades semi-isoladas, e têm interação constante com a floresta, com o rio, igarapés e a própria comunidade.

As crianças quilombolas são constituídas de significações culturais e práticas do cotidiano de suas comunidades, e a relação de pertencimento tem uma conexão íntima com o seu desenvolvimento e sensação de felicidade. Considerando o contexto no qual estão inseridas, a identificação com a comunidade é fundamental para sua sensação de felicidade e bem-estar, pois é se relacionando e brincando nos espaços que a criança descobre o mundo, e o decodifica conforme suas necessidades atuais (SARMENTO, 2004; GIACOMONI; HUTZ, 2008; ELVAS; MONIZ, 2010).

Assim, para Zick (2010), dar maior atenção às características sociofísicas e culturais dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de crescimento e desenvolvimento, além da sensação de bem-estar ao viver naquele ambiente considerado familiar.

Para Mustapa, Maliki e Hamzah (2015), a ausência de contato direto com a natureza traz consequências negativas ao desenvolvimento, à saúde e ao bem-estar do ser humano. Além disso, Cheng e Monroe (2012) afirmam que, quanto mais tempo uma criança passa no meio natural, mais comportamentos pró-ambientais desenvolve, ou seja, o contato direto com a natureza é visto como uma ferramenta que pode fomentar atitudes positivas favorecendo à saúde, bem-estar, sensação de pertencimento e segurança.

Casas et al. (2013) afirmam que nos estudos do bem-estar infantil é necessário compreender, de forma aprofundada, a relação do bem-estar com aspectos comunitários. É preciso entender como a comunidade pode constituir-se em fator preditor de bem-estar. Torna-se igualmente importante, nessa perspectiva de investigação, conceber o bem-estar como constituinte de aspectos positivos, posicionando as crianças como produtoras de conhecimento e de orientação de políticas para promoção de seu bem-estar.

Portanto, as crianças devem ser as melhores informantes para apresentar aspectos que estejam relacionadas a seu bem-estar e, neste trabalho, o bem-estar subjetivo das crianças está relacionado com o termo felicidade, pois, partimos da hipótese que são sinônimos na perspectiva das crianças durante suas respostas.

As crianças quilombolas são constituídas de significações culturais e práticas do cotidiano de suas comunidades. A noção de comunidade quilombola ou quilombo, segundo Carvalho e Lima (2013), não se restringe aos casos de fuga em massa e refúgio de escravos, mas sim, à formação de grupos familiares que, buscando uma produção autônoma e livre, baseada na cooperação, faziam frente ao sistema escravocrata.

Nota-se, então, variadas trajetórias seguidas na composição dos quilombos no Brasil, distinguindo-se de acordo com suas particularidades regionais e seu contexto histórico. Assim, a identidade quilombola está estreitamente envolvida às formas como estes grupos relacionam-se com seu território, com o espaço apropriado, assim como com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa conexão em que território e identidade seriam indissociáveis (CARVALHO; LIMA, 2013).

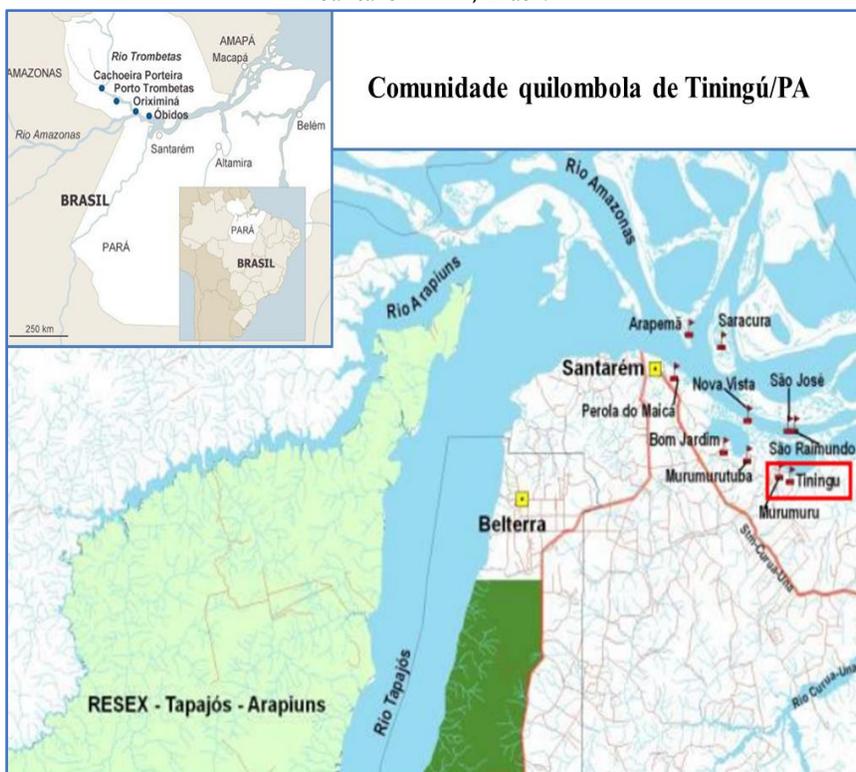
Caminho metodológico

1) *Locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Tiningú, localizada próxima à cidade de Santarém no Pará, na região rural do Oeste do estado, às margens do rio Maicá, a 47 km da área urbana (figura 1).

A Comunidade possui uma área de 4269 hectares, limitando-se ao norte com o quilombo São José do Ituquí, ao Sul com a Comunidade Indígena de Açaizal, ao leste com a Comunidade Indígena de Ipaupixuna e a oeste com o quilombo de Murumurú.

Figura 1 - Esquema dos mapas de localização da comunidade Tiningú, Santarém –PA, Brasil.



Fonte: Adaptação dos autores dos dados do INCRA (2005) e CARVALHO (2015)

A região é de difícil acesso por conta das condições das estradas de terra (Figura 2) e pelas influências do clima amazônico que, por exemplo, em longos períodos de chuva, inviabiliza o acesso. Segundo o ACS da comunidade, o ônibus é o meio de transporte mais utilizado pelos moradores.

Figura 2 - Fotos das estradas de acesso à comunidade de Tiningú. A - Rodovia Estadual Curuá-Una PA 370; B - Entrada do ramal principal; C - Final do ramal principal com lago Maicá ao fundo. D - Ramal que dá acesso direto à comunidade e que se torna a única rua da mesma.



Fonte: Autores (2019)

A comunidade é constituída por casas, sendo a maioria de alvenaria, porém, apresentando ainda uma quantidade significativa de casas de madeira e barro. Muitas casas estão em obras de construção, distribuídas às margens da única rua que interliga a comunidade ao ramal principal que leva à rodovia PA-370 (figura 2).

Imagem 1 - Casas de alvenarias e igreja católica as margens da estrada de terra (ramal que liga a comunidade com o ramal principal)



Fonte: Autores (2019)

Tiningú possui ainda um cenário ímpar que é determinante para a rotina de seus moradores, e é basicamente constituído por duas igrejas

Católica e Protestante, um posto de saúde, uma escola de ensino fundamental, o barracão da comunidade, conhecido como o ginásio esportivo, que serve como sede do centro comunitário, e um campo de futebol ao lado da escola (figura 3).

Figura 3 - Sequência de imagens de alguns espaços da comunidade de Tiningú.

A - Ginásio esportivo (Barracão de eventos e reuniões); B - Igreja católica localizada na entrada da área central; C - Posto de Saúde; D - Escola de ensino fundamental; E - Ambiente da área central com as casas de alvenarias localizada próximo à escola e ao ginásio; F - Campo de futebol localizado ao lado da escola e em frente ao lago Maicá.



Fontes: A, B, D, E e F (AUTORES, 2019) e C (NOTÍCIAS DE SANTARÉM, 2012)

Além disso, a comunidade apresenta uma rica relação e vínculo com a natureza como: o rio Maicá na utilização da pesca; o igarapé para atividades domésticas (lavagem de roupas) e de lazer, e a própria floresta para extração e cultivo dos alimentos.

2) Participantes

A presente pesquisa contou com a participação voluntária de 24 crianças (61,54%) de uma população de 39 crianças, de ambos os gêneros, sendo 15 meninas e nove meninos, com idades entre 7 e 11 anos, moradores da comunidade Quilombola de Tiningú.

3) Instrumentos

Para a coleta de resultados, primeiramente foram ouvidas através da utilização dos recursos de gravações de suas falas, consideradas relevantes e essenciais para a investigação, e através da entrevista-semiestruturada para coletas concretas e fidedignas de suas respostas.

A entrevista foi mediada por questionários semiestruturados adaptados e baseados nas entrevistas de Giacomoni (2002) e Elvas (2009). Para essas duas entrevistas citadas utilizou-se um gravador como instrumento de auxílio no registro dos dados, e foram fielmente transcritos em um programa de computador para posterior análise.

O roteiro de entrevistas foi composto por nove questões, oriundas do instrumento de entrevistas proposto por Giacomoni, e da escala de sentimento de comunidade de Elvas. O primeiro roteiro representa a sensação de Felicidade composta por cinco questões, e a segunda representa as respostas de pertencimento composto por cinco perguntas. Estas escalas referem-se ao sentimento de comunidade de um bairro de residência ou de um grupo comunitário, e sua sensação de felicidade (ELVAS; MONIZ, 2010).

4) Análise

Os resultados foram analisados através das seguintes etapas: descrição do contexto dos sujeitos do estudo; elaboração do perfil dos entrevistados; transcrição das entrevistas e dos áudios para análise. As vozes das crianças e o roteiro da entrevista mostram suas percepções sobre o tema de felicidade, e sensação de pertencimento à comunidade, fielmente transcritas a partir das suas respostas gravadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente para evitar o comprometimento dos resultados, devido a influências de outras pessoas (por exemplo, algum parente do entrevistado ou outra criança), seguindo as recomendações de Albuquerque et al. (2010). O dia e o local para as entrevistas foram escolhidos junto com o agente comunitário de saúde (ACS) e familiares, de modo a proporcionar um ambiente agradável e seguro para as crianças.

As respostas das crianças foram submetidas à técnica de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo, que tem como método a formação de um painel de representações sociais sob a forma de discursos com o intuito de formular um pensamento coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposto nesta pesquisa recomenda a organização e tabulação dos resultados qualitativos de origem verbal, obtidos a partir de depoimentos e entrevistas, neste caso das gravações e dos questionários semiestruturados.

O DSC tem as respostas dos participantes como base fundamental, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, método que busca expressar o pensamento coletivo de um determinado grupo, a partir da seleção de trechos mais significativos de cada resposta individual, denominado de expressões chave. Dessas expressões chaves são retiradas as sínteses do conteúdo discursivo, que representarão as ideias centrais. Assim, com base nas expressões chaves e nas ideias centrais formam-se os discursos-síntese, os quais mostram o pensamento de um grupo como se fosse um discurso individual (LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003).

Ressalta-se que os aplicadores dos questionários, sobre felicidade e sentimento de comunidade, passaram por treinamento para que seguissem o planejamento, visando capacitá-los quanto ao modo de aplicação dos instrumentos e para a prevenção de erros durante a coleta e análise dos resultados.

5) Critérios de inclusão

Foram selecionadas crianças de 7 a 11 anos de idade, de ambos os gêneros, residentes em áreas reconhecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como remanescentes de antigos quilombos, cujos pais/cuidadores permitiram a participação. Também as próprias crianças aceitaram participar, após esclarecimento sobre a pesquisa e suas etapas, detalhadas pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento elaborado em linguagem acessível para as crianças.

6) Critérios de exclusão

Não participaram do estudo as crianças cujos pais e responsáveis não consentiram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as crianças que não assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Também não participaram crianças com deficiência física e/ou intelectual, permanente e/ou temporária, que as impedissem de realizar as entrevistas ou qualquer outra etapa da pesquisa.

7) Resultados e discussão

Ao analisar os resultados do perfil das crianças participantes da pesquisa, quanto à idade e ao gênero, constatou-se que a média da idade encontrada foi de 9,06 anos, sendo que a maioria das meninas apresentou entre 10 e 12 anos (72,72%), enquanto a maioria dos meninos tinha idades de 7 a 8 (42,85%) anos incompletos. No que se refere aos dados citados, não houve diferença estatística entre os resultados de gêneros e idades ($p < 0,05$).

Para fins desse tópico, serão apresentados detalhadamente os resultados que apresentam a relação entre bem-estar subjetivo infantil, tratado como felicidade e o meio ambiente (entendendo-se meio ambiente como os elementos da natureza e a própria comunidade).

A seguir exibiremos as ideias centrais encontradas com as perguntas do questionário sobre felicidade e pertencimento, dividido em três quadros. O primeiro quadro apresentando os dados relacionados à questão "É feliz? Por quê?", o segundo relacionado à questão "O que mais gosta da comunidade?", e o terceiro contendo os resultados das perguntas "Em que momento do dia se sente mais feliz?" e "O que faz durante o dia que te deixa feliz?".

Quadro 1 - Síntese das ideias centrais referente à pergunta "É feliz? Por quê?"

Classificação	Ideia Central (IC)	Nº de Expressões-chave (EC)/ Participantes
A	Sim. Brinco de bola	8 (C02; C05; C12; C013; C15; C18; C22; C23)

B	Sim. Tenho vários amigos	5 (C01; C07; C11; C14; C17)
C	Sim. Minha mãe é carinhosa comigo	3 (C04; C16; C20)
D	Sim. Posso sair de casa	3 (C06; C09; C21)
E	Sim. Aqui é melhor	1 (C10)
F	Sim. Homenageamos as pessoas da comunidade	1 (C12)
G	Sim. Porque sim	4 (C03; C08; C19; C24)

Fonte: Autores (2019)

O quadro 1 possui sete ideias centrais sobre a pergunta "É feliz? Por quê?", a mais relevante e frequente nas percepções das crianças foi a ideia central A e, em seguida, B e C. Em relação à ideia central mais predominante "Brinco de bola", demonstra que estas crianças são felizes porque brincam.

Costa e Müller (2011) averiguaram em seu estudo como se constituem as culturas infantis nas comunidades quilombolas no Estado do Paraná, e identificaram as brincadeiras ao ar livre e as brincadeiras com recursos naturais como as mais frequentes. Notaram, também, que as crianças brincam frequentemente nos quintais e ao redor das casas, e se utilizam dos recursos naturais para vivenciar as brincadeiras, apropriando-se dos espaços da comunidade, mesmo que estes não tenham sido construídos e pensados para que as brincadeiras acontecessem. Ao subirem em árvores, chutando bola, no amplo espaço para as brincadeiras, as crianças exploram os recursos que possuem no momento.

Ao serem analisadas as ideias centrais D, E e F, notou-se uma relação da felicidade com o sentimento de pertença de comunidade e a ideia central E apresenta um elo de satisfação com o lugar do qual faz parte.

O sentimento de comunidade possui quatro elementos essenciais: fazer parte de; influência; integração e satisfação das necessidades e partilha de ligações emocionais, que são definidos, respectivamente, em "sentimento que os membros têm de pertença, sentimento que os membros importam para um outro membro e para o grupo, e a convicção de que as necessidades dos membros serão alcançadas através de um compromisso de união" (MCMILLAN; CHAVIS, 1986).

Elvas e Moniz (2010) aponta que, quanto maior a integração e satisfação perante uma comunidade, maiores serão os benefícios individuais e comunitários. Na condição individual, um maior sentimento de comunidade traduz-se em níveis mais elevados de bem-estar, qualidade e satisfação de vida; sentido de justiça, além de menor solidão e isolamento.

O estudo de Rufato (2018) mostrou uma relação do bem-estar com algumas variáveis como: a limpeza das escolas, o convívio com animais, o relacionamento afetivo com o bairro onde vive, e o contato com a natureza. Nessa pesquisa, foram utilizadas escalas de apego ao lugar e satisfação ambiental com o objetivo de analisar se o apego ao lugar, identidade de lugar, e satisfação ambiental eram indicadores de bem-estar em 886 crianças (10-12 anos), de uma escola pública em Cascavel-PR.

O segundo quadro apresenta os resultados relacionados à questão "O que mais gosta da comunidade?" descritos por meio de ideias centrais surgidas a partir das respostas das crianças.

Quadro 2 - Síntese das ideias centrais referente à pergunta "O que mais gosta da comunidade?"

Classificação	Ideia Central (IC)	Participantes (n°)
A	Jogar bola com os meus colegas	8 (C02; C03; C06; C11; C13; C19; C22. C23)
B	Igarapé	4 (C01; C04; C05; C17)
C	Escola	5 (C06; C10; C12; C14; C18)
D	Ir à igreja	1 (C07)
E	Das pessoas	3 (C09; C11; C24)
F	Varrer a casa	1 (C16)
G	Açaí	1 (C20)
H	Amigos, primos e professora	1 (C21)

Fonte: Autores (2019)

O quadro acima possui oito ideias centrais, a mais frequente nas percepções das crianças foi A "Jogar bola com os meus colegas". Em seguida, as ideias centrais C "Escola", B "igarapé" e E "das pessoas".

Os resultados apresentados mostram uma relação das ideias centrais mais frequentes nos quadros 1 (É feliz? Por quê?) e quadro 2 (O que mais gosta da comunidade?), respectivamente, "Brinco de bola" e

“jogar bola com os meus colegas”. Além disso, as outras ideias centrais mais frequentes C “Escola”, B “igarapé” e E “das pessoas”, principalmente, as duas últimas, mostram uma relação com a natureza e com a comunidade.

Considerando-se o fato desta brincadeira ocorrer ao ar livre, dentro da comunidade, percebemos mais uma vez a presença do ambiente como um fator preditor ao bem-estar.

A categoria que apresenta como ideia central um motivo de pertencimento, o fato de poder brincar na natureza, revela, também, a sensação de segurança quando comparado com a vida na cidade, presente no DSC abaixo:

Do igarapé, que eu gostei daqui porque aqui tem muita coisa pra fazer, tomar banho no igarapé (C01; C04; C05; C17)

Esse discurso fortalece o ambiente como espaço possibilitador de bem-estar e sensação de felicidade. Além disso, constata-se a menção ao ambiente natural como preferencial para brincar, em que comparam com muitas cidades em que não é possível sair para brincar, percebida no DSC abaixo:

Sim, sou, aqui é bom, a gente brinca, brinca pula, a gente anda de bicicleta, joga bola. Porque fazem brincadeira, porque eu brinco de bola, porque... aqui eu brinco com meus colegas meus amigos, ‘aí’ teve um tempo que eu morei na cidade, ‘aí’ eu ‘num’ tinha como sair. (C02; C05; C10; C12).

Para as crianças que formaram os dois discursos acima, os ambientes naturais proporcionam uma variedade de opções para o dia a dia, onde o igarapé é um cenário presente nessa rotina, destacando que o brincar livre em meio a natureza é fator positivo para felicidade, e que também é percebido no seguinte DSC formado por 13 crianças:

De brincar? jogar bola ‘cum’ meus ‘colegas’, o que eu mais gosto daqui, é porque aqui eu brinco mais e dar de sair mais porque tem muitas cidades que ‘num’ dar de sair por aí, brincar de taco, de um lugar daqui campo, porque nós ‘joga’ bola nele. Eu gosto de brincar (C01; C02; C04; C05; C06; C08; C10; C13; C14; C17; C18; C19; C22).

O discurso acima, além de revelar a sensação de liberdade que as crianças sentem ao brincar na comunidade, também mostra o sentimento de segurança. Esse se destaca na ideia central da categoria D na tabela 1 acima, formado pelo DSC de duas crianças que afirmam se sentirem mais felizes porque podem sair de suas casas, como por exemplo:

Me sinto, porque é... aqui num tem muitos perigos. Tipo de morte, assalto, porque 'numa' acontece nada aqui. 'Tô', porque aqui 'num' tem aqui eu 'num' fico esses 'muleque' é assim esses 'menino'" (C06; C09; e C21).

Assim, as respostas demonstraram laços fortes da felicidade com o brincar livre, e com a relação das crianças com a comunidade e os elementos naturais que a envolvem, constatando que essas condições somam como fator determinante para a sensação de felicidade.

Por isso os ambientes que formam os espaços da comunidade são fatores primordiais para esta sensação de felicidade. Concordando com essa afirmativa, Buss e Simão (2012) afirmam que espaço não é apenas uma realidade física em determinadas dimensões, mas representa algo que afeta e envolve a criança, principalmente pelas possíveis atividades a serem realizadas, como o próprio brincar, pois, o espaço comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele, podendo ser um lugar de emancipação ou de regulação, de medo e de alegria, de repetição e de criação.

Do mesmo modo, Pojo e Barreto (2016) declararam em sua pesquisa, pelo olhar das crianças devido à disposição e aos modos próprios que elas têm de lidar com o cotidiano ribeirinho e quilombola, manifestadas em suas produções nos patamares cognitivo, afetivo e social durante as brincadeiras de que participam. Tal qual os participantes do presente estudo, suas infâncias se expressam na dinâmica cultural como sujeitos que residem às margens dos rios, na terra e no convívio com a natureza. No trecho abaixo, é possível perceber essa relação das crianças com a natureza:

Sou alegre de brincar com os meninos, porque aqui eu posso brincar, posso sair de casa e quando eu vou com a minha mãe eu não posso brincar, não posso sair de casa, tem que ficar em casa porque eu gosto de brincar, brincar de casinha. É... eu sou feliz aqui porque brinco com meus amigos e

quando eu vou pra casa da minha tia que é em Santarém, a gente fica trancado e não pode fazer nada. (Menina, 10 anos).

Corroborando com os achados desta pesquisa, Giacomoni, Souza e Hutz (2014) consideraram em seu estudo a presença forte das respostas "amizades" e ambientes externos à ambientes familiares fechados, pois, segundo os autores, à medida que as crianças entram na pré-adolescência, há, conseqüentemente, a redução de investimento na família quando comparado com as fases anteriores.

Já para Souza (2010), à medida que as crianças entram na pré-adolescência há uma tendência de se priorizar as amizades à família no quesito felicidade, identificada pela psicologia do desenvolvimento. Porém, considerando-se as respostas das crianças e os DSC coletados, a família torna-se participativa, sendo um aditivo aos laços de amizades que se apresentaram muito forte.

A afirmativa do autor acima destaca achados importantes neste estudo, pois notou-se, também, uma tendência nas respostas das crianças quanto as suas perspectivas sobre a felicidade e o pertencimento à comunidade com a presença da família, revelando que o laço familiar e os elementos que o compõem, têm papel marcante na sensação de BES também, sem distinção de idade ou gênero.

Essa característica, como predisposição para as condições de BES das crianças quilombolas, são percebidas nos DSC:

Para ser feliz preciso da minha mãe e meu pai, dos meus familiares perto de mim. O que me faz é ficar com alegria, é quando meus pais 'faz' carinho em mim, preciso dos meus pais do amor do carinho só. (C21; C24; C23).

O terceiro quadro apresenta os resultados relacionados às questões "Em que momento do dia se sente mais feliz?", e "O que faz durante o dia que te deixa feliz?"

Quadro 3 - Síntese das ideias centrais referente às perguntas "Em que momento do dia se sente mais feliz?", e "O que faz durante o dia que te deixa feliz?"

Classificação	Ideia Central (IC)	Participantes (n°)	Ideia Central (IC)	Participantes (n°)
A	É quando brinco	9 (C01; C02; C04; C06; C08; C13; C14; C15; C18).	Brincar	8 (C01; C02; C03; C05; C06; C09; C10; C11).
B	À noite	1 (C03).	Cumprir minhas tarefas	6 (C02; C04; C12; C15; C22; C23).
C	É quando vou a igreja	4 (C05; C09; C20; 23).	Estudar	2 (C17; C19).
D	Quando estou com minha família e conhecidos	6 (C10; C11; C14; C17; C19; C21).	Passear e ir ao igarapé com a mamãe	1 (C05).
E	Quando estou na escola	2 (C12; C16).	Tomar café	1 (C07).
F	Quando ajudo nas tarefas de casa	1 (C22).	Cozinhar	1 (C14).
G	Quando recebo presentes	1 (C24).	Amor à vida	1 (C18).
H			Dormir	1 (C20).
I			Cantar com a minha mãe	1 (C24).

Fonte: Autores (2019).

O quadro 3 possui sete ideias centrais referentes à pergunta "Em que momento do dia se sente mais feliz?", e nove ideias centrais vinculadas à pergunta "O que faz durante o dia que te deixa feliz?".

A ideia central mais frequente, em ambas às questões, está ligada ao brincar, ideia central A “É quando brinco” e “Brincar” presentes, respectivamente, em nove e oito respostas. As ideias centrais D (pergunta 1) e B (pergunta 2) surgiram seis vezes, a ideia central C (pergunta 1) quatro vezes.

Ao serem analisadas, percebeu-se que esses resultados estão vinculados ao sentimento de pertença da comunidade, nas interações sociais, nos vínculos afetivos existentes com a família, à escola e à igreja, que foram identificados como um fator importante para o bem-estar dessas crianças.

De modo geral, similar aos resultados encontrados no presente estudo, Pojo e Barreto (2016) constataram que as crianças da comunidade quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro de Abaetetuba (Pará), utilizam os espaços como o campo de futebol, o rio, o quintal de casa, as árvores, as canoas, as trilhas ou caminhos, a casa do vizinho e os espaços abertos da escola para o brincar, e ainda consideram o uso desses espaços, as interações e as formas de brincar como fatores que contribuem para um viver saudável, e para a aprendizagem coletiva.

Em outro estudo, comparando as zonas urbana e a periférica, as ruas e os espaços públicos têm sido percebidos pelos adultos como ambientes impróprios para crianças, principalmente, nas zonas urbanas. Destacou-se, entretanto, que as restrições impostas nestes locais não foram vistas com tanta frequência em bairros periféricos (BICHARA et al., 2011; GOMES, 2016).

Ainda nessa temática que relaciona a felicidade, a satisfação e pertencimento à comunidade, notou-se nas categorias citadas, e no discurso abaixo, respostas positivas com o brincar livre na comunidade de forma segura, quando comparada com ambiente urbano, como por exemplo:

Sou, porque fazem brincadeira, porque eu brinco de bola, porque... aqui eu brinco com meus colegas meus amigos, 'aí' teve um tempo que eu morei na cidade, 'aí' eu 'num' tinha como sair. (C02; C05; C12).

Para Souza, Silveira e Rocha (2013), é certo que, por proporcionar contentamento, interação social e outros ganhos, a criança tende a

indicar a atividade de brincar como seu lazer, e sente-se feliz com isso. No entanto, por vezes é uma resposta automática, como se quase tudo o que fizesse no tempo livre fosse brincar de alguma coisa, como por exemplo: brincar de correr, brincar de ler, brincar de videogame.

Porém, as revelações dos DSC desta pesquisa constataam que as crianças quilombolas trouxeram em suas respostas elementos que transcendem a ótica do brincar livre, como: presença de sentimentos positivos (afetos positivos) e religiosidade.

De fato, o brincar constitui uma ação no tempo e espaço em que a felicidade está presente, que deve ser estimulado para que a criança se aproprie de forma prazerosa de componentes afetivos, cognitivos e sociais, tornando-se uma pessoa feliz, saudável e principalmente, gerando BES.

Portanto, o brincar é um instrumento capaz de oportunizar saúde plena na infância, que envolve elementos positivos como a família, a amizade e os ambientes da comunidade, sendo assim considerados indicadores de BES infantil.

Algumas considerações

As crianças quilombolas são constituídas de significações culturais e práticas do cotidiano de suas comunidades. Neste estudo, identificou-se que o brincar tem uma relação íntima com a sensação de felicidade e pertencimento à comunidade. Assim, considerando-se o contexto no qual estão inseridas, o brincar livre e os elementos da natureza apresentaram-se como fatores fundamentais para estes sentimentos positivos, essenciais para a qualidade de vida, pois é brincando que a criança explora e descobre o mundo em sua volta.

Dessa forma, percebe-se na maioria das falas e discursos dos sujeitos coletivos das crianças, a relação dos elementos da natureza comuns da comunidade como o igarapé, o campo, e ambientes externos e fora do domínio fechado dos ambientes controlados e internos à casa. Assim, notou-se fatores de predisposição à sensação de felicidade.

Esse laço forte com a natureza, demonstra que as crianças precisam deste ambiente rico de elementos naturais, e propício para seu desenvolvimento, sua imaginação, que permita sua interação com meio de forma feliz ao brincar.

Por isso, um ambiente que proporcione o brincar de forma espontânea e livre, natural, como em comunidades quilombolas, presente neste estudo, é sem dúvida fundamental não somente para a saúde física e mental, como também para a sensação de bem-estar e felicidade.

Referências

ABREU, D. P.; VIÑAS, F.; CASAS, F.; MONTERRAT, C.; GONZÁLEZ-CARRASCO, M.; ALCANTARA, S. C. Estressores psicossociais, senso de comunidade e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes de zonas urbanas e rurais do Nordeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. 32(9): e00126815, set, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00126815>

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; NETO, E. M. F. L. **Métodos e técnicas para coleta de dados Etnobotânicos**. 1º ed. Recife, PE: Nupeea, 558p. 2010.

BICHARA, I. D.; MODESTO, J. G. N.; FRANÇA, D. A.; MEDEIROS, S. S.; COTRIM, G. S. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2011, 13(3):167-179. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013

CARVALHO, R. M. A.; LIMA, G. F.C. COMUNIDADES QUILOMBOLAS, TERRITORIALIDADE E A LEGISLAÇÃO NO BRASIL: uma análise histórica. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, Outubro de 2013, pp. 329-346. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12745>

CASAS, F.; GONZÁLEZ, M.; NAVARRO, D.; ALIGUÉ, M. (2013). Children as advisers of their researchers: assuming a different status for children. **Child Indicators Research**, 6, 193– 212. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-012-9168-0>.

CHENG, J.; MONROE, M. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. **Environment and Behavior** 44(1) 31–49. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254088228_Connection_to_Nature_Children%27s_Affective_Attitude_Toward_Nature?enrichId=rgreq-4c5c3767781e77121562501a054adb37-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1NDA4ODIyODtBUzo1MDQ0MDMyODkyNzIzMjBAMTQ5NzI3MDUyMzg4Mg%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf.

COSTA, L. O. D.; MÜLLER, V. R. Características das culturas infantis das comunidades Quilombolas do Paraná. **Anais Eletrônico VII EPCC** – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar – Centro Universitário de Maringá. Editora CESUMAR Maringá – Paraná, 2011. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/luisa_oliveira_demarchi_costa.pdf.

COSTA, L. S. M.; PEREIRA, C. A. A. (2007). Bem-estar subjetivo: Aspectos conceituais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 59(1). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v59n1/v59n1a08.pdf>.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; SCOLLON, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. **American Psychologist**, 61(4), 305-314. Disponível em: <http://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>.

ELVAS, S. **Sentimento de comunidade e seus contributos no bairro da Horta Nova**. Dissertação (Mestrado). Instituto Universitário Superior de Psicologia Aplicada, ISPA, Psicologia Comunitária. Lisboa - Portugal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4042/1/15543.pdf>.

ELVAS, S.; MONIZ, M. J. V. Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. **Análise Psicológica**, 3 (XXVIII): 451-464, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/270/1/AP%2028%283%29%20451-464.pdf>.

GALINHA, I.; RIBEIRO, J.L. História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo Psicologia, Saúde e Doenças, vol. 6, núm. 2, 2005, pp. 203-214. **Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde**. Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36260208>.

GIACOMONI, C. H. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. Universidade Federal de Santa Maria. **Temas psicol.** vol.12 no.1 Ribeirão Preto jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100005.

GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 25(1). 23-35, janeiro - março 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100003>.

GIACOMONI, C. H.; SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. O conceito de felicidade em crianças. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 143-153, jan./abril 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100014>.

GOMES, C. F. A ludicidade assentida - Algumas reflexões sobre a importância do brinco, logo existo na vida escolar. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. 13, n especial, p. 1 - 11, 2016. Disponível em: <https://www.rev hosp.org/hospitalidade/article/view/688>.

HUTZ, C. S. **As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros. Avaliação em Psicologia Positiva**. Vital Book file. Art Med, 01/2014.

LANDEIRO et al., G. M. B. Revisão sistemática dos estudos sobre qualidade de vida indexados na base de dados SciELO. **Ciênc. saúde coletiva**. vol.16 no.10 Rio de Janeiro Oct. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001100031>.

LEFEVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa

dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”, São Paulo – 2002. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.12, n.2, p.68-75, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902003000200007>.

L

EFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**. Uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: LiberLivro Editora, 2005.

LIMA, R. F. F.; MORAIS, N. A. Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. **Psico**. 47(1), 24-34; Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.15448/1980-8623.2016.1.20011>.

MCMILLAN, D.; CHAVIS, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. **American Journal of Community Psychology**, 14(1), 6-23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356904_Sense_of_Community_A_Definition_and_Theory.

MENEZES, S.; BICHARA, I. D. Observação de situações do cotidiano: brincadeiras espontâneas na escola. Universidade Federal da Bahia, bolsista do CNPq. Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Psicologia**, 03(01), Salvador, Bahia, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/1841-462-PB.pdf>.

MUSTAPA, N.; MALIKI, N.; HAMZAH, A. Repositioning Children’s developmental needs in space planning: a review of connection to nature. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 2015 - 170, 330-339. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>.

NASCIMENTO, G. S.; ORTH, M. R. B. A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil. **Revista de Ciências Humanas**. v. 9, n. 13, 2008. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/385/694>.

POJO, E. C.; BARRETO, J. F. Cultura, cotidiano quilombola e o brincar de crianças ribeirinhas de Abaetetuba-PA. **Revista Margens**

Interdisciplinar. v. 9, n. 12, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v9i12.3078>.

RUFATO, F. D. **Bem-estar e relacionamento ambiental em crianças (10-12 anos): um estudo em Cascavel-PR**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3735>.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Out-Dez, Vol. 26 n. 4, pp. 585-594, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hqrvdd44FgpYhVzxsJ7R9M/?format=pdf&lang=pt>.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J., E CERIZARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e da educação** (pp. 1-22). Porto: ASA, 2004. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf>.

SOUZA, L. K. de. (2010). Avaliação da amizade na infância: da troca de papéis à melhor amizade. Em C. S. Hutz (Org.), **Avanços em avaliação psicológica e neuropsicológica de crianças e adolescentes** (pp. 7-29). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, L. K.; SILVEIRA, D. C.; ROCHA, M. A. Lazer e amizade na infância: implicações para saúde, educação e desenvolvimento infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 36, 1º sem. de 2013, pp. 83-92. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100008.

TAKANASHI, S. Y. L. **Exposição ao mercúrio e desempenho motor de crianças em comunidades quilombolas na região de Santarém, Pará**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Doenças Tropicais do Núcleo de Medicina Tropical/Universidade Federal

do Pará, Santarém, Pará, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/9090>.

UNIDADES de Saúde são entregues na cidade e no interior. **Notícias de Santarém**. 11 set. 2012. Disponível em: <http://noticiasdesantarem.blogspot.com/2012/>.

WHOQOL, G. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (The WHOQOL). **Psychological Medicine**. Printed in the United Kingdom. 28, 551–558, 1998. Disponível em: [https://depts.washington.edu/uwcscs/sites/default/files/hw00/d40/uwcscs/sites/default/files/WHO%20Quality%20of%20Life%20Scale%20\(WHOQOL\).pdf](https://depts.washington.edu/uwcscs/sites/default/files/hw00/d40/uwcscs/sites/default/files/WHO%20Quality%20of%20Life%20Scale%20(WHOQOL).pdf).

ZICK, G. S. N. Os fatores ambientais no desenvolvimento infantil. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU. **Revista de Educação do IDEAU (REI)**. v. 5, n, 11 - Janeiro - Junho 2010, Semestral. 2010. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/3a8faede3986b5ccbd97c076fbec2e49176_1.pdf

4.

ADULTOCENTRISMO, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: A EXCLUSÃO DAS CRIANÇAS DO DEBATE SOBRE A PANDEMIA E ESCOLA

Lara Pereira Campos Borges
Patrícia Lima Martins Pederiva

La infancia es lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío (LAROSSA, 2000, p. 5).

O ano de 2020 foi inimaginável. A pandemia do coronavírus, o Sars-CoV-2, um vírus de alta transmissão e potencialmente letal, que pode causar desde um simples resfriado até a Síndrome Respiratória Aguda Grave, assolou o mundo inteiro. O primeiro caso foi identificado em Wuhan, na China, e reportado em 31 de dezembro de 2019. No início de 2020 vários países tiveram pessoas contaminadas. O primeiro caso chegou ao Brasil no fim de fevereiro, e a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado pandêmico em março. A situação estendeu-se durante o ano de 2021. Por ser um vírus que contamina através das gotículas do nariz e da boca, a orientação da OMS foi o isolamento social e o uso de máscaras, enquanto ainda não havia vacina disponível para a população.

Por isso, todos foram orientados a se isolarem e os setores da sociedade levados a repensarem seus modos de ser e agir. A escola foi um deles. Como funcionariam as escolas, se todos teriam que ficar isolados em casa? É possível um ensino *on-line* para crianças? Quando

será a hora de reabrir as escolas? Qual a melhor alternativa para a situação? O que deve ser priorizado no momento? Todas essas questões estiveram e estão muito presentes em diversos lugares, como a mídia, entre profissionais de educação, as famílias, a sociedade... Mas um componente, quiçá o mais importante entre eles, não foi escutado e incluído nestas discussões. Estamos falando das crianças!

As crianças foram excluídas das decisões ligadas totalmente a elas, no que diz respeito ao processo de educação durante uma pandemia global. Para entender o porquê desse fenômeno é preciso voltar o olhar para como as infâncias e as crianças são vistas nas sociedades e a influência da lógica social adultocentrista (ideário social que estabelece poder aos adultos e exclusão de crianças). É importante colocar que aqui trabalhamos com o conceito de infâncias, pois é uma concepção em movimento e que tem profundas marcas e diferenças a depender do lugar, contexto, raça, classe social, entre outros.

Para iniciar o debate, é importante refletir sobre o ponto de partida do conceito de infância, como traz Jacomé (2018, p.16):

Na etimologia, o termo 'infância', em latim in-fans, quer dizer sem linguagem. Isso implica em dizer que, na tradição filosófica ocidental, não possuir uma linguagem era também não possuir um pensamento, nem conhecimento ou mesmo raciocínio (JACOMÉ, 2018, p. 16).

A inesquecível frase do filósofo modernista René Descartes: "Penso, logo existo", liga a racionalidade à existência social. E exclui quem não age de forma "racional" (entre aspas porque é uma razão ligada a um conhecimento dado como universal), da própria existência e participação social, onde podemos inserir as crianças. A palavra infante passa a designar os subalternos, que não podem, não devem e não merecem falar e os quais se deve silenciar, incluindo os "loucos", as mulheres e as crianças (MAGISTRIS; MORALES, 2018, p. 14). Destaco que esse pensamento, colocado como universal, não se fundamenta em outras culturas, como as andino-amazônicas, nas quais considera-se "ser alguém", não pela racionalidade e sim, pela existência de relação (MAGISTRIS; MORALES, 2018, p. 46). Por isso a infância em nossa sociedade ocidentalizada ainda tem um olhar de vir a ser, de algo a se

desenvolver e não em desenvolvimento. É relevante colocar que, no mesmo período em que ocorreu a invasão e “conquista” da América, também surgiu o novo conceito de infância europeu (LIEBEL, 2018, p.156), como algo a se desenvolver, que ainda não é. Isso levou à ideia de que os povos indígenas que ali viviam eram "infantis", que não eram capazes de criar seus filhos (LIEBEL, 2018, p.156) e, por isso, a catequização das crianças foi um projeto tão forte para os colonizadores. Ademais, Liebel (2018, p.157) acrescenta que:

Os indígenas sequer distinguiam a seus meninos e meninas pela idade cronológica e sim por suas forças físicas, de modo que, de acordo com seu tamanho e outras características físicas as crianças assumiam certas tarefas na comunidade (LIEBEL, 2018, p. 157, tradução nossa).

Isso só reforça as diversidades de visões de infância existentes em diferentes comunidades, muitas delas apagadas pelo processo de colonização precursor de uma visão única de infância.

Como já mencionado, a perspectiva predominante na nossa sociedade é da infância como período a se desenvolver, o que pode explicar a perpetuação do sistema de dominação e opressão de adultos para com crianças, o adultocentrismo.

Voltando a temática da pandemia global, e com o objetivo de romper com esta lógica de exclusão de debates importantes como este, será apresentado e dialogado abaixo, entrevistas com duas crianças do Distrito Federal, uma da rede pública de educação e outra da rede privada, em que trazem seus sentimentos, opiniões e sugestões para o momento atual, relacionado à escola. A ideia inicial era ter-se um número maior de crianças, para uma visão mais ampla da temática pela ótica delas, porém, com o agravamento da pandemia, só foi possível realizar a pesquisa com duas crianças. Foi priorizado que fosse uma criança de escola pública e uma de escola particular (devido às particularidades que foi conduzida a situação da pandemia nos dois ambientes). Além disso, as crianças já tinham alguma relação de afinidade com a primeira autora, o que facilitou entrar em contato com elas.

O percurso metodológico para escolha das entrevistas como coleta de resultados foi pensado a partir da pesquisa qualitativa, que “apresenta

uma multiplicidade de métodos de investigação que buscam desvendar tanto o sentido de determinado fenômeno, quanto o significado atribuído ao mesmo pelos indivíduos humanos” (LIMA; PEREIRA, 2018, p. 82). Assim, as entrevistas ocorreram em formato entrevista-aberta, em que se possibilita o diálogo do entrevistador com o entrevistado. A decisão por essa ferramenta metodológica é por entender que, neste trabalho, a subjetividade de pensamentos das crianças entrevistadas, e as visões das autoras em diálogo com autores, é de extrema importância para compreensão do que está sendo apresentado.

Sociedade adultocêntrica: o que as crianças pensam?

No início das entrevistas, procurou-se entender como estas crianças enxergam os processos decisórios e construção da sociedade. É interessante pontuar que a primeira participante nem vê as crianças como parte de um todo social, quando perguntada se a sociedade é construída por todos, diz: “se todos são também crianças então, só por adultos” (J.L, 8 anos) e que sim, gostaria de participar, mas “enquanto for criança não pode” (J.L, 8 anos). Essas ideias são muito fortes para uma criança de apenas 8 anos, que não se vê e nem vê os seus pares como sujeitos sociais, reforçando o ideário adultocentrista predominante na nossa sociedade. “Quando falamos de adultocentrismo nos referimos a estrutura sociopolítica e econômica de acordo, no qual o controle integral é feito pelos adultos” (OUVIÑA, 2018, pg. 119, tradução nossa). A participação da criança é somente possível quando se torna adulta, excluindo a infância da possibilidade de cidadania. A segunda participante diz:

(...) eu acho que os adultos eles tomam muito as rédeas de tudo né. E aí, tipo, não deixam as crianças fazerem as escolhas, sempre acham que as crianças têm que fazer isso e não poder fazer aquilo... eles (adultos) pensam: “porque assim que eu fui criado assim tem que ser (I.R, 11 anos).

No sentido do desejo de participação, ela coloca:

(...) É depende... porque tem coisas que a gente não vai entender agora, só mais velha sim, mas tem coisas que poderiam pedir opinião da gente, tipo: como nossa escola ia funcionar, como ia funcionar os sistemas que são

usados para as crianças usarem, porque aí às vezes nem sabe o que as crianças gostam né (...) (I.R, 11 anos).

É importante destacar que a questão de crenças sobre o jeito que pode ser mais viável, ou não, guiar o processo de desenvolvimento de uma criança é uma análise muito densa, e que não cabe a este trabalho aprofundar. Porém, é respeitável validar o pensamento e sentimento desta criança quanto à mudança de geração, a sua subjetividade e particularidade, priorizando a escuta, observação e troca dialógica com ela, e outras as crianças, ao invés de repetir padrões de comportamento. Isso possibilita uma construção conjunta. Na esfera política, ela coloca: “a sociedade, eu acho que ela é só praticamente comandada por adulto porque a gente não vê um presidente ou governador criança (...) (I.R, 11 anos). Ela destaca esses espaços políticos de poder, mas mesmo nas construções políticas comunitárias, e locais, a ausência da participação das crianças é predominante, o que repercute também nas políticas relacionadas a elas. “Sendo as crianças invisíveis para e durante os processos de tomada de decisões, os impactos geracionais na formulação de políticas públicas são, por vezes, desprezados”, sobre quando não se consideram as mudanças geracionais e as demandas das crianças atuais (TIRONI, 2017).

Pandemia e escola

A pandemia gerou uma mudança radical no fazer escolar, intimando os professores e as crianças a um entendimento muito rápido dos aparatos tecnológicos, o que não foi tão simples.

(...) No primeiro ano da pandemia, que durou muito tempo, no primeiro dia me atrasei e tal, porque a gente não sabia direito o horário e mexer nas coisas, aí no segundo dia eu comecei a aprender as coisas, eu também tentei mexer numas coisas... aí um dia que já passou uns meses, meio que a professora ‘bugou’ (travou pela instabilidade da internet) aí algumas coisas que o anfitrião faz eu consegui fazer. A gente mudou de aplicativo agora para as aulas, tem uma pras aulas e pras tarefas, o que ‘tá’ melhor (...) (J.L, 8 anos). (...) Ano passado foi bem horrível que tava todo mundo se adaptando, com tudo, mas agora esse ano, eu mudei de escola também...

‘tá’ melhor. Nas aulas do ano passado, na outra escola, ‘tava’ muito confuso as aulas, as tarefas, os professores não cobravam tanto, quase ninguém ia nas aulas e ‘tava’ muito confuso, aí agora que todo mundo ‘tá’ entendendo que a gente não vai sair tão cedo disso daqui, acho que já ‘tá’ aprendendo melhor como fazer, como usar, como orientar as pessoas e como orientar você mesma (...) (I.R, 11 anos).

Como bem apresentado na fala das crianças, após este primeiro ano os professores, e as próprias crianças, se adaptaram bem a um sistema de ensino remoto no quesito das aulas e atividades, mas a escola não se resume somente a isso.

(...) É, é meio complicado porque na escola você conhece como são seus professores fisicamente, você conhece seus colegas, fica amigo de pessoas que você conhece bem, e na pandemia você só conhece eles pela cara do perfil do *meet* e pelo perfil dos comentários da plataforma, mas é basicamente você faz os seus trabalhos, você conversa com seus professores mas não é nada que nem tipo, você tem um tempo tipo, depois do recreio que a gente tinha pra conversar com seu professor ou conversar com seu amigo, que se você não tiver o *e-mail* ou o *whats* do seu amigo você não consegue falar com ele. (...) (I.R, 11 anos).

O conceito de escola, pode ser, para além do ensino,

(...) um lugar que a gente aprende, também se diverte lá, a gente aprende muitas coisas, muitos conteúdos, a gente brinca e em algumas escolas a gente também come (...) (J.L, 8 anos).

(...) é um lugar que você faz amigos, que você quase nunca mais vai ver e os professores, você vai lá pra aprender, fica amigo de algum professor ou fica com rivalidade com algum professor, a escola é basicamente um lugar que eu acho que poderia ser diferente, mas ela é um lugar de ensino que todo mundo tem que seguir o que os adultos falam (...) (I.R, 11 anos).

Como colocado pelas crianças, a escola é um espaço social, de estabelecimento de relações. Infelizmente, a pandemia escancarou o modelo educacional ainda muito vigente: o conteudista. A grande preocupação com os conhecimentos escolares (que são importantes e de

direito para as crianças) perpassou o que deveria ser principal no momento: o bem-estar dos alunos, dos professores e profissionais da escola. É relevante frisar que isso está sendo feito, este ensino conteudista, por indicações das secretarias de Educação, das orientações da direção, entre outros, porém muitas e muitos professoras e professores estão se desdobrando, e trabalhando a mais, para tentar possibilitar um maior bem-estar e a relação mais pessoal possível na comunidade escolar. Mas, dando continuidade, o bem-estar inclui as possibilidades de relações não escolares entre os alunos, entre alunos e professores, as famílias, entre outros... As crianças trazem sugestões para isso:

(...) Ah... eu acho que a escola deveria dar tipo um apoio a mais para os alunos, algum jeito de fazer... que nem fazia nas aulas que podia fazer tipo um grupo para falar, não de *WhatsApp* ou *Telegram*, mas um lugar, tipo, na plataforma *on-line* em que pudesse falar com os professores, tirar suas dúvidas de uma forma mais pessoal... a gente poder falar mais com os amigos do jeito que der para falar coisas de escola, e outras coisas (...) (I.R, 11 anos) E para possíveis voltas presenciais: (...) Ai teria que... que nem minha escola quando eu estava indo. Passa o álcool nos pés, na mochila, nas mãos né, igual, usar máscara, levar um álcool em gel... (...) nessa pandemia eu acho que é um jeito bom, mas eu queria que tudo voltasse ao normal, realmente, se tivesse uma lâmpada mágica, a segunda coisa (porque a primeira coisa é pedir mais pedidos) que eu iria pedir era que a pandemia acabasse (...) (J.L, 8 anos).

O que virá para educação depois da pandemia é uma questão em aberto. Previsões de maior presença tecnológica, ensino híbrido, “atraso” de anos escolares... são apenas previsões. O que importa no momento é o agora. É assegurar os direitos das crianças, acolher e ter ouvidos para escutar, escutar de verdade. Porque assim se garante que o agora e o depois, por mais difíceis que sejam, possam ser pensados e planejados a partir de demandas e sentimentos das crianças, dos jovens, dos adultos, de diferentes lugares, diferentes culturas, de todos. “Não se trata apenas de formar as gerações futuras para um amanhã distante e dissociado do momento histórico pelo qual estão passando, mas de prefigurar no presente aquela outra educação a que aspiram” (OUVIÑA, 2018, p.63, tradução nossa).

Sentimentos, desejos e proposições

A pandemia atual exacerbou diversas emoções e sentimentos presentes em nós. O medo, a angústia, a tristeza, o *stress*, a saudade... e com as crianças não foi diferente. Às vezes elas podem se expressar de outras maneiras, seja com “birra”, seja voltando-se para si mesmas, e é papel de todos que lidam com elas ter o olhar atento para as emoções neste momento tão singular. Isso inclui dialogar de maneira honesta sobre como os adultos também se sentem neste imenso caos, e juntos encontrar possíveis saídas para a expressão destes sentimentos e emoções, a partir da ética do amor. A ética do amor é, portanto, um compromisso político que deve pautar o núcleo de toda a interação humana, das nossas relações sociais. É a partir desse compromisso que se faz possível a reconstrução do *status* da infância, de modo que a relação entre as categorias geracionais dos adultos e das crianças tenha como finalidade permitir o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, livre de opressões (LACERDA, 2020, p. 206). Perguntadas sobre como estão se sentindo num contexto geral, as crianças disseram:

(...) É que nem eu tava falando, eu fiquei muito triste, é uma ironia porque eu mudei de escola, eu já me adaptei, já fiz quase todas as tarefas que mandaram, mas nunca vi essa escola só vi tipo de longe, nunca entrei nela, nunca vi as pessoas que ensinam lá, nunca conheci ninguém de lá, mas em compensação eu não teria passado mais tempo com as pessoas que estão morando aqui (em sua comunidade), não teria aprendido outras coisas que eu aprendi aqui, que com certeza eu não iria aprender na escola, tipo: como você cuidar de uma galinha doente, eu nunca iria aprender na escola...só que se não tivesse a pandemia, eu não teria aprendido a mexer tanto nas coisas tecnológicas (...) (I.R, 11 anos) E (...) eu desejaria que não tivesse que usar máscara e ter que ficar longe e não poder ir pra casa das pessoas... eu fico triste mas também muitas vezes entediado, fico triste porque a gente não pode sair de casa (...) (J.L, 8 anos).

Como dito anteriormente, as crianças relatam sentimentos de tristeza e tédio, mas também reconhecem aprendizados que só aconteceram devido a pandemia. A escritora e diretora Nadine Labaki

nos traz o questionamento a partir de sua obra cinematográfica “Cafarnaum” (2018): “No final do dia, essas crianças estão totalmente pagando um preço muito alto por nossos conflitos, nossas guerras e nossos sistemas, e nossas decisões estúpidas e governos. Senti a necessidade de falar sobre problema, e estava pensando: ‘se essas crianças pudessem conversar ou se expressar, o que diriam?’ O que eles nos diriam essa sociedade que os ignora?”

(...) Em primeiro lugar eu teria pedido para fazer uma quarentena mais intensa mais cedo, por que a gente talvez já pudesse tá indo para escola se tivesse mais gente vacinada do que já tem e que tipo, algumas escolas de pessoas que precisam muito pudessem funcionar de um jeito que tipo, os professores tivessem vacinados e isso acontecido depois de um *lockdown* intenso, que poderia ter feito sido feito ano passado e não foi... Eu queria dizer, principalmente para pessoas que estão no governo, que estão tomando decisões erradas, que parassem de tomar decisões erradas e de deixar as pessoas mais hábeis nisso fazerem isso, porque tipo a pessoa fala... o Bolsonaro, no caso, fala que vacina transforma em jacaré e depois vai lá e se vacina, não vacina quem precisa de verdade, e tipo, eu falaria pra todo mundo, pediria para fazerem um *lockdown* intenso mesmo pra ver se a gente consegue sair disso daqui o mais rápido (...) (I.R, 11 anos).

A concretização de um direito de expressão e participação da criança conduz a um dever correspondente de todos os adultos a escutá-la, aprender com ela e, a partir disso, avaliar a validade de suas próprias opiniões, decisões e atitudes e, ainda, dispor-se a modificá-las, se for o caso (TIRONI, 2017). Recentemente, um movimento muito importante relacionado ao direito das crianças aconteceu: a ONU escudou 709 crianças de diversos países para a construção de um documento que define como a Convenção sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes se aplica no ambiente virtual (OLIVEIRA, 2021). Esta iniciativa é de extrema importância considerando-se o momento atual em que as crianças estão totalmente inseridas neste ambiente, seja no âmbito escolar, seja no de lazer, e assegurar que seja um espaço que garanta suas privacidades, conteúdos relacionados às diferentes faixas etárias e um design que as inclua (OLIVEIRA, 2021).

Considerações finais

Este trabalho é parte da monografia desenvolvida pela autora Lara¹ e orientadora Patrícia Pederiva², pela Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2021 e buscou se aprofundar em como, a partir da lógica de hierarquização etária, as crianças foram excluídas de um debate inteiramente ligado a elas: escola na pandemia. Perpassar a história de algumas infâncias foi de grande relevância para a compreensão de quais caminhos, e quais influências, tiveram para chegar neste panorama da exclusão. Foi surpreendente compreender como, por processos de colonização, algumas sociedades tiveram seus conceitos e práticas de infâncias massacrados pela imposição colonial europeia.

Mas, para além disso, e, o que consideramos ser a parte mais fundamental do trabalho, buscamos apresentar a visão das crianças entrevistadas acerca da problemática.

Observou-se, a partir das falas dos participantes, que eles não se consideram ouvidos, ou muito pouco ouvidos pelos adultos, que não abrem espaços de construção conjunta. Também foram apresentados pedidos e sugestões para a situação atual, como: medidas mais rigorosas para contenção da pandemia, um governo que escute e respeite seu povo, uma possível volta às escolas presencialmente seguindo protocolos, escuta das crianças sobre como podem ser os processos escolares atuais, possibilidade de espaços de interações virtuais não-escolares. Todas as colocações de extrema importância, e que demonstram como possibilitar a presença das crianças nestes lugares de construção, pode ser imensamente proveitoso.

A ideia inicial era, com a melhora da situação da pandemia, a possibilidade de entrevistar no mínimo cinco crianças, para assim ter uma maior diversidade de visões entre elas, mesmo que pequena. Porém,

¹ Lara Pereira Campos Borges é mestranda em Educação pela Universitat de Barcelona e pedagoga licenciada pela Universidade de Brasília.

² Patrícia Lima Martins Pederiva é doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

infelizmente a situação da pandemia no Brasil se agravou muito durante o primeiro semestre de 2021, e isso não foi possível.

Por isso também, pelo tempo burocrático e alcance desta pesquisa, consideramos que este trabalho é uma centelha de luz muito introdutória frente à investigação apresentada. Recomendamos a leitura completa da monografia nomeada com o mesmo título deste capítulo, e pontuamos como essencial pesquisas sobre a temática apresentada e suas ramificações a partir dela como: o estudo da participação cidadã infantil em outros modelos sociais não-ocidentais, exclusão de crianças negras de uma infância plena, mapeamento de projetos relacionados, possibilidade de uma pesquisa inteiramente junto com as crianças, entre outros.

Tendo em vista todos os aspectos apresentados, consideramos que, apesar dos avanços, ainda temos muito a progredir para existir uma verdadeira participação social infantil, e que reconhecer a voz das crianças é respeitá-las e valorizar a construção do novo.

Agora bem, se efetivamente as crianças vem para invalidar certezas, a reinventar o mundo com sua liberdade, suas brincadeiras, seus raciocínios, sua criatividade e sua ternura, por que seguimos empenhados em pensar que a transformação do mundo somente está nas mãos daqueles que passam a fronteira de uma determinada idade? (MAGISTRIS e MORALES, 2018, p. 15).

Referências

JACOMÉ, Paloma. **Criança e infância: uma construção histórica**. Universidade do Rio Grande do Norte. 2018.

LACERDA, Gabriela. **Infâncias brasileiras em colapso: precisamos resgatar a ética do amor**. Coordinfância: 20 anos de luta pela efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Ministério do Trabalho. 2020.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación**. Comisión de estudios de posgrado de la

Facultad de humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

LIEBEL, Manfred. **Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial**. In: Morales, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves (orgs). **Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MAGISTRIS, Gabriela; MORALES, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

MAGISTRIS, Gabriela; MORALES, Santiago. Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. In: MORALES, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

OLIVEIRA, Regiane. **ONU escuta estudantes para decidir como aplicar o direito das crianças na internet**. El País Brasil, São Paulo, 18 abr. 2021.

OUVIÑA, Hernán. Verdades de niños y de locos: apuntes para repensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí. In: Morales, Santiago (editor). **Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

TIRONI, Sara. Criança, participação política e reconhecimento. In: **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2017.

5.

CRIANÇA FAZ PESQUISA? VIVÊNCIAS COM ARTE, CIÊNCIA E CULTURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leonardo Eustáquio S. da Silva
Daiane Aparecida A. de Oliveira

A curiosidade é uma característica humana presente desde a mais tenra infância. As crianças pequenas, em certa idade, começam a realizar perguntas, a exemplo, *O quê é? Para que serve? Por quê? Onde? Quando?* O que comumente surpreende os adultos que estão a sua volta. O fato é que a curiosidade é movida pelo interesse e, quanto mais as alimentamos, principalmente na infância, maior será a potencialidade de a criança tornar-se uma pessoa mais observadora, questionadora, crítica e, sobretudo, criadora. Além disso, é preciso reconhecer que, desde este momento da infância, o comportamento das crianças apresenta atributos característicos da pesquisa, que podem tornar-se, na educação escolar, centralidade nos processos educativos.

Organizar, nos ambientes educativos, este interesse em desvendar o mundo é uma forma de fazer ciência com crianças, uma maneira de construir um caminho capaz de afirmar que as curiosidades podem levar a descobertas que, possivelmente, ampliarão a vontade de descobrir mais e levarão a novos conhecimentos sobre o mundo.

Da mesma forma, é imprescindível que professoras e professores estejam dispostos a construir esta trajetória de pesquisa. A capacidade de guiar as crianças pelo descortinamento de um mundo que ainda não foi vivido de maneira formal por elas é tarefa dos(das) docentes da infância. Caminhar com as crianças por uma via cheia de curiosidades, descobrindo, juntos e juntas, caminhos para os diversos conhecimentos.

É nesse sentido que este trabalho tem por objetivo ressaltar a pesquisa como princípio educativo nos anos iniciais do ensino fundamental, e como um caminho potente para a educação escolar contemporânea, no sentido de a criança, enquanto ser humano ativo na cultura e na escola, é a pesquisadora. Dessa forma o professor ou a professora, é organizador(a) do espaço social da pesquisa, para isso, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski, este trabalho compartilha algumas práticas pedagógicas de pesquisa com crianças organizadas em uma escola de Brasília/DF. A intenção é partilhar possíveis caminhos para a educação das infâncias e inspirar outras professoras ou professores em suas atuações docentes.

A criança na escola: educação e cultura

No escopo da Teoria Histórico-Cultural, há a compreensão de que não nascemos humanos, mas tornamo-nos a partir da relação com outras pessoas, e isso somente é possível em meio à cultura e historicidade constituída pela humanidade. O bebê, ao nascer, na relação com outros seres, torna-se humano em suas condições histórico-culturais, mediado pelos signos, atividades e ferramentas. Ou seja, o bebê que nasce é, em potência, um ser humano, mas somente poderá tornar-se um, ao constituir-se culturalmente. Isso é o que difere os humanos dos outros animais, tendo em vista que pessoas nascem biologicamente prontas e, nas experiências culturais, é possibilitada sua constituição humana, dia após dia.

Vigotski (2018) considera a existência de três tipos de experiência: a individual, a social e a histórica. Na vida cultural as crianças estão imersas em todas elas e, na experiência social e histórica, a imaginação possui importante função, como aponta o autor:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de outra pessoa porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estritos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma

condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2018, p. 26-27).

É possível afirmar, então, que a criança social é um ser cultural, e que na ampliação de suas experiências tem-se a possibilidade de seu desenvolvimento humano. Portanto, à luz da teoria de Vigotski, entende-se a educação deve ter como premissa básica a ampliação de tais experiências, esse princípio deveria transversalizar toda a educação, dos bebês aos adultos, pois, como o próprio autor diz: “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). Em diálogo com a afirmação de Vigotski, é possível afirmar: a educação que não amplia as experiências culturais da pessoa humana, não potencializa o seu desenvolvimento.

A estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

É nesse sentido que este trabalho busca ressaltar a pesquisa como princípio educativo na educação das infâncias, pois, considerando que as experiências das crianças precisam ser ampliadas, a escola, enquanto espaço educativo formal, precisa fundamentar-se neste importante recurso pedagógico, a fim de criar condições para que os(as) estudantes se constituam humanos, por meio da apropriação da cultura.

As artes e as ciências são criações humanas e têm, em si, características de diferentes culturas, tendo em vista que as pessoas são diversas, suas criações também são. É inconcebível compreender determinada arte ou ciência como superior à outra, essa ação sobrepõe uma pessoa a outra - tendo em vista que quem produz cultura são pessoas. Portanto, tratar das artes e ciências na educação é ressaltar, sobretudo, a diversidade humana; e a oportunidade de vivenciá-las na escola oportuniza, por conseguinte, o acesso ao diverso; o que potencializa o desenvolvimento humano.

Pensando nisso, uma escola de Brasília/DF¹ tem como projeto a *Mostra de Arte, Ciência e Cultura - MACC*, caracterizada como um projeto com foco no processo de pesquisa realizado pelas turmas da educação infantil² ao fundamental. Apresentaremos a metodologia a seguir, que culmina na *mostra*, com as produções das crianças.

As vivências com metodologia de pesquisa na *MACC*: a criança-pesquisadora

Na pesquisa realizada pelas crianças na *Mostra de Arte, Ciência e Cultura* é engendrada uma educação colaborativa, em que o professor ou a professora, estudantes e o espaço educativo possuem papel trilateralmente ativo, como define Vigotski (2003):

O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. [...] Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2003, p. 70).

Ou seja, o(a) docente não pode assumir o centro do processo e ser responsável por ensinar aos alunos sobre um determinado conteúdo de maneira unilateral, mas sim, deve ser o(a) organizador(a) do espaço educativo, compreendido não somente enquanto meio físico, mas, em especial, meio relacional e social. Sua missão, neste ponto, no que diz respeito à pesquisa, é organizar os atos de curiosidade dos(as) estudantes

¹ O Colégio CIMAN é uma escola que possui duas unidades: uma localizada no Cruzeiro Novo/DF e outra na Octogonal/DF; ambas efetivam referido projeto citado no texto.

² Apesar do projeto ser realizado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste artigo trataremos, especificamente, das práticas realizadas com as crianças dos anos iniciais. Mesmo que a *Mostra de Arte, Ciência e Cultura* possua a mesma essência nas duas etapas, são necessárias diferentes abordagens devido às características de cada momento da infância.

e, em colaboração, buscar caminhos para encontrar as respostas de seus questionamentos.

Sobre qual assunto quero saber mais? No percurso da pesquisa da *MACC*, em primeiro lugar, os(as) estudantes escolhem, na sua turma, um assunto que possuem interesse em ampliar seus conhecimentos, algo com curiosidade em saber mais. São elencados diferentes temas, mas os(as) próprios(as) estudantes escolhem, entre si, qual será a pesquisa mais apropriada para o momento. Esse diálogo para a escolha da temática envolve a habilidade de pensar juntos sobre os assuntos sugeridos, ouvir o outro e compreender um processo de criação coletivo da pesquisa. Torna-se importante a compreensão de que uma temática contempla diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, ciências da natureza, ciências humanas e expressões de arte, que, na organização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, encontra-se na área de linguagens (BRASIL, 2017). Assim, as crianças potencializarão seu interesse em ampliar seus conhecimentos em diferentes áreas.

É possível que as crianças escolham a temática da pesquisa com base em suas experiências, tais como brincadeiras, brinquedos, filmes, jogos etc; ou porque desejam saber mais sobre algo que já ouviram falar e não buscaram aprofundar-se anteriormente, assim como é possível que escolham a partir de determinado assunto evidenciado no momento da pesquisa. A exemplo, *vacinas* foi o tema escolhido por uma turma do 5º ano no ano de 2019, quando a vacinação ainda não era palco de polêmicas, como atualmente. Por menos valiosa que pareça ser uma temática escolhida no momento, possibilita grandes contribuições no desenvolvimento dos(das) estudantes e pode efetivar uma metodologia de pesquisa que tenha, essencialmente, significado para a vida humana. Atualmente, em 2021, as vacinas têm sido um assunto muito discutido e foi algo que, em 2019, as crianças já haviam conversado. Não existe temática melhor ou pior, as próprias crianças é que validarão aquilo que é importante para, no momento, ser o âmago de suas pesquisas.

Por que quero saber mais sobre isso? Interligada à pergunta anterior, é preciso que as crianças reflitam o porquê desejam saber mais sobre isso. O professor ou a professora, como organizador(a) do espaço educativo, precisa propor momentos de reflexão sobre a relevância daquilo que as crianças desejam pesquisar, buscando, nelas mesmas, seus

motivos e interesses. Nem tudo o que não sabemos desejamos conhecer. Nem tudo gera curiosidade suficiente para buscarmos ampliar os conhecimentos. O questionamento das motivações que levaram à turma escolher determinada temática para ampliar seus saberes é um trabalho do(a) docente, com o intuito de guiar o desenvolvimento da consciência sobre a escolha realizada. É imprescindível realizar perguntas, como convites aos(às) estudantes ao mergulho do porquê de seus interesses. Enquanto organizadores(as) do espaço educativo, é necessário buscar a compreensão com os(as) estudantes da relevância do tema para a vida daqueles(as) que desejam aprender.

Por que terei interesse neste conhecimento se ele não tem relação com meu mundo? Qual a relevância desta temática, não somente para mim, mas para o coletivo? Assim, nessa proposta, tem-se uma preocupação com aquilo que parte das experiências das crianças, mas busca a ampliação de tais experiências, de tal modo que todos(as) sejam autores(as) do percurso da pesquisa, que se dará em meio às relações sociais e culturais constituídas na escola. Na *MACC* de 2019, sobre as vacinas, algumas crianças disseram que desejariam saber mais porque tomam vacinas durante suas vidas e não entendem a importância, nem como essa prática de vacinação surgiu.

Se o professor ou a professora pensa o tema proposto em vez de as próprias crianças pensarem, ou opta por uma temática que lhe parece aparentemente fácil e já está sob seu domínio, estará na contramão dos caminhos metodológicos da pesquisa. Mesmo sem ter um aprofundamento sobre os conhecimentos das áreas envolvidas na pesquisa, o(a) docente pesquisará, com os(as) estudantes envolvidos(as), sobre aquilo que desejam saber. É preciso se despir do pseudopoder sobre os objetos de conhecimentos, o(a) professor(a) não é o(a) possuidor(a) do saber e pode, junto com as crianças, aprender sobre determinado assunto.

O processo de constituição humana na cultura, por meio da pesquisa, não é uma ação solitária, isolada no pensamento de cada estudante. No meio social constituído no espaço formal escolar, nas salas de aula e fora dela, é preciso que as trocas de experiências sejam vividas constantemente, de maneira pulsante, de tal modo que, a partir disso, as crianças encontrem e criem caminhos para suas descobertas.

O que já sabemos? Após a escolha do tema, tem-se como ponto de partida este questionamento, e depois, de maneira colaborativa, os(as) estudantes compartilham entre si os conhecimentos que já possuem sobre a temática que norteará a pesquisa, por exemplo, sobre as vacinas, os(as) estudantes compartilharam informações como: evitam doenças, são boas para a saúde, crianças e adultos tomam. Neste momento, o professor ou a professora compreende os conceitos que as crianças já se apropriaram, além disso, nesta primeira conversa, é possível evidenciar que as crianças começam a aprender com as experiências alheias, a partir da troca.

O momento da partilha deve ser constante ao longo de toda trajetória. Os(as) estudantes dividem o conhecimento aprendido em cada fase da pesquisa, apresentando no espaço educativo cada nova descoberta. Quando alguém lê, ou assiste um documentário sobre o tema da pesquisa, pode levar seus novos saberes para a sala de aula, compartilhando com os(as) colegas que, possivelmente, farão perguntas que motivarão outras perguntas. É nessa relação coletiva que o conhecimento é materializado, de tal modo que os diálogos guiam os próximos passos e caminhos da pesquisa.

Será que o que já sabíamos estava equivocado? Cabe ao grupo repensar seus conhecimentos, constantemente. Voltar a questionar e compreender onde estão as fragilidades do suposto saber. Procurar descobrir sobre quais bases se constituiu determinado conceito e de qual maneira foi possível compreender um equívoco no entendimento sobre algo. Por exemplo, se um(uma) estudante, sobre as vacinas, disser que elas são um tipo de medicamento, terá a oportunidade de repensar.

O erro como algo negativo no espaço educativo torna-se, portanto, um equívoco, do ponto de vista pedagógico. Nesse processo, não há o objetivo de quantificar aprendizagens, tão pouco validar ou desvalidar algo, mas, sim, propor caminhos para a descoberta de evidências para a compreensão sobre um determinado assunto. O mundo contemporâneo, de fácil disseminação do conhecimento, também espalha desinformação. É preciso que o professor, ou a professora, seja o(a) organizador(a) de um espaço educativo que busque informações válidas e confiáveis, ressaltando a importância disso.

O ato de pesquisar também deve ter essa importante missão: evidenciar que nem toda informação é um conhecimento científico.

Os(as) estudantes pesquisadores terão a oportunidade singular de perceber a importância da busca por fontes confiáveis, e as diferentes informações possíveis de serem encontradas na internet, muitas vezes não confiáveis. A reflexão em torno do que aprendemos e de onde vem este aprendizado deve ser cíclica e constante. Os(as) pesquisadores(as) deverão se ater não somente ao tema a ser pesquisado, mas em quais lugares seguramente buscarão este conhecimento. Abaixo, um mural expositivo com notícias confiáveis sobre vacinação.

Foto 1 – Diga não às *Fake News*



Fonte: Colégio CIMAN

Torna-se importante refletir que o conhecimento não é, necessariamente, somente nas áreas das ciências da natureza, da matemática etc, e a *MACC* aqui retratada deve deixar isso claro aos participantes, uma vez que as artes possuem suas próprias expressões, que também são válidas e genuinamente humanas. Na *MACC*, tudo isso é transversalizado pela cultura, que é diversa.

O que queremos saber? Em seguida, o professor ou a professora guia este questionamento, buscando compreender aquilo que os(as) estudantes querem saber, tendo em vista que, a respeito da temática, eles(elas) já possuem alguns conhecimentos - contemplados na pergunta anterior. Nesse momento, as crianças elencam as perguntas relevantes que desejam buscar respostas, por meio da pesquisa, por exemplo: Qual é a história da vacinação no Brasil? Qual é a importância de vacinar-se?

Quais vacinas compõe o calendário de vacinação, atualmente? Quais são as diferenças entre vacinas e medicamentos? E por aí vai.

Em uma pesquisa coletiva como esta, os(as) estudantes podem, diante do mesmo tema, buscar diferentes conhecimentos, porém, o conhecimento precisará ser compartilhado com todos no espaço de aprendizagem. Professores e professoras, estudantes e suas famílias partilharão das descobertas coletivas, desenvolvendo-se, refletindo, elaborando e reelaborando em todo conhecimento apurado.

No processo *do que queremos saber*, também se refuta algumas hipóteses inicialmente elencadas. Este ato tem sua importância para o percurso da pesquisa. Sem refutar questões iniciais, a pesquisa correria o risco de tomar dimensões sem possíveis conclusões ou com conclusões errôneas, sem concretude a ponto de as crianças deixarem de perceber o caminho percorrido por elas. Novamente, cabe ao professor, ou a professora, o constante papel de perceber o trajeto realizado, e organizar o espaço da pesquisa para que se alcancem os objetivos propostos.

Como vamos/podemos descobrir? Nesse momento, as crianças são convidadas a pensar sobre os meios que utilizarão para que consigam encontrar as respostas para suas perguntas. Quando são menores, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, por exemplo, é comum as crianças encontrem respostas vindas de um adulto para tudo aquilo que desejam saber. Porém, o intento do projeto é mostrar para todas as crianças, independente da idade, que além dos fatos narrados por outrem, há diversos meios em que podemos encontrar caminhos para saber mais e, além disso, nem sempre há uma única resposta possível, mas, geralmente, uma que é mais aceita cientificamente falando.

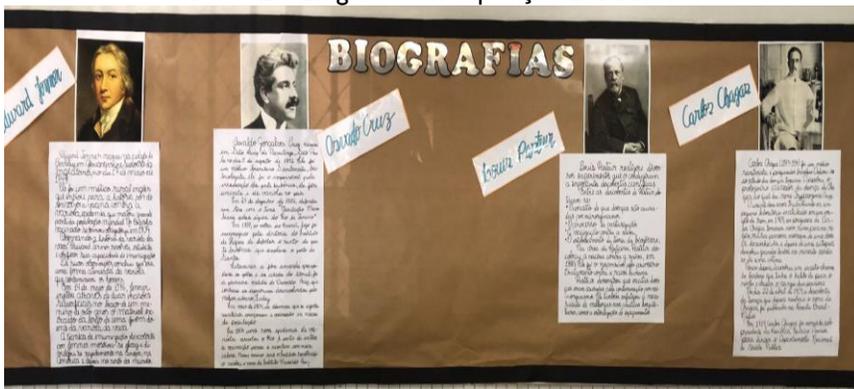
Sendo assim, alguns meios possíveis para a pesquisa são: ler textos e imagens em meio impresso e digital; assistir vídeos sobre o assunto; realizar experimentos científicos com diferentes intencionalidades; conversar com outras pessoas especialistas no assunto e que podem responder aquilo que se deseja saber; realizar visitaçã o a outros espaços externos à escola, como museus, exposições, parques, que possam contribuir nesse processo; e etc.

Com as informações pesquisadas, cada estudante tem a oportunidade de apresentar aos demais o material que conseguiu pesquisar. Nesse momento, inicia-se o movimento de sempre questionar as fontes das

informações obtidas. Diversos(as) estudantes passam a perceber incoerências entre os conteúdos apresentados e a questionar a confiança que poderiam ter em cada uma delas. Com isso, aprendem sobre fontes confiáveis de informações científicas. As informações obtidas nessa fase são registradas em portfólio, para que, depois deste ponto, os conhecimentos possam ser acessados por todos os interessados. Os registros mostraram-se importantes para análises posteriores, onde as informações poderiam ser conferidas e checadas as fontes.

Nesse momento da pesquisa, sobre as vacinas, os(as) estudantes foram capazes de compreender toda uma trajetória de vacinação no Brasil e das descobertas mundiais. Pesquisaram sobre Louis Pasteur, cientista francês fundador do método de imunização; discutiram a Revolta da vacina; a erradicação da febre amarela no Rio de Janeiro; e os primórdios históricos de vacinação com Oswaldo Cruz (campanha fiscal e policial) e Carlos Chagas (introduziu a propaganda e a educação sanitária) inovando o modelo campanhista de Oswaldo Cruz, até chegarem aos dias atuais, com a ilustração do conhecido “Zé Gotinha”.

Foto 2 – Biografias em exposição da MACC



Fonte: Colégio CIMAN

Em continuidade aos exemplos sobre vacinas, os(as) estudantes realizaram saídas de campo, como a ida até secretaria de Saúde do DF (SES-DF), na Central Distrital da Rede de Frios do Programa Nacional de Imunização, no Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), como é possível observar nas imagens abaixo.

Fotos 3 e 4 – Estudantes na Central Distrital da Rede de Frios do Programa Nacional de Imunização



Fonte: Colégio CIMAN

Na oportunidade, puderam conhecer mais sobre o armazenamento, discutir sobre o envasamento, e saber um pouco da logística da distribuição de vacinas no Distrito Federal. Também puderam ir a um posto de Saúde que possui sala de vacinação. Conhecer os(as) enfermeiros e enfermeiras que trabalham com esta atividade, questionar sobre como controlavam quem já foi vacinado, perguntar sobre a dor ao receber as vacinas, dentre outros questionamentos. A experiência com as informações obtidas diretamente de profissionais que atuam na área é uma possibilidade de ampliar os conhecimentos neste espaço público de saúde coletiva.

Ainda sobre o exemplo das vacinas, outra experiência de ampliação de conhecimentos no percurso da aprendizagem, foi realizar uma entrevista, por videoconferência, com um infectologista. Nesse processo, os(as) estudantes tiveram de organizar perguntas com suas curiosidades a respeito da temática, elencando as prioridades individuais. Depois foi preciso que, em sala de aula, estudantes decidissem quais seriam as perguntas mais importantes e como poderiam complementar o roteiro utilizando os questionamentos pensados por toda turma. Assim, roteirizaram a entrevista para que no decorrer da conversa todos os itens fossem esclarecidos.

Essa é uma prática que possui uma via de mão dupla, ao mesmo tempo que os(as) estudantes têm a oportunidade de conversar com um especialista da área, os(as) especialistas têm a oportunidade de partilhar seus conhecimentos com estudantes da educação básica. A troca de experiência se potencializa para além dos muros da escola.

Foto 5 – Entrevista por videoconferência com infectologista



Fonte: Colégio CIMAN

O que fazer com este conhecimento? A cada passo dado na pesquisa, rumo às respostas para as perguntas e questionamentos que fazem, são realizadas diversas atividades com o objetivo de reunir as informações, anotações e descobertas dos(as) estudantes. Sobre as vacinas, em sala, foram criados painéis expositivos contendo curiosidades, informações históricas e anotações quantitativas das vacinas nos últimos anos. Além destes, também foram construídos textos coletivos sobre as descobertas das pesquisas, compartilhando assim, as informações com os demais colegas de turma.

Na *MACC*, todo o conhecimento é sistematizado, dia após dia, no processo de pesquisa, de tal forma que pudesse ser compartilhado pelos(as) estudantes a toda a comunidade escolar, em um sábado letivo escolar. O que as crianças fazem com este conhecimento é, principalmente, levá-los para suas vidas, mas, também, compartilhar com outras pessoas, visitantes que podem ir à escola aprender mais com eles(as).

No dia em que finda o percurso de pesquisa da *MACC*, estudantes ficam disponíveis à comunidade escolar para compartilhar o processo da pesquisa e os conhecimentos envolvidos nesta trajetória. Os interessados no assunto vão até a sala de aula e ouvem dos(as) estudantes pesquisadores(as) tudo aquilo que aprenderam, podem esclarecer dúvidas, perguntar e conversar sobre o assunto escolhido.

Sobre as vacinas, os(as) estudantes convidaram os(as) visitantes a levarem os cartões de vacinas para que, juntos, conferissem se está

atualizado, conforme a campanha nacional de vacinação. Foi realizado um trabalho em parceria com a secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, enfermeiras e enfermeiros estiveram com crianças neste dia, auxiliando nas orientações quanto às vacinas a partir daquilo que elas aprenderam em seu processo de pesquisa.

Nesse momento, os registros escritos auxiliam no partilhar das experiências. Os visitantes podem ler aquilo que as crianças produziram, e as próprias(os) pesquisadoras(es) podem consultar suas pesquisas e anotações caso seja necessário. No dia da *MACC*, fica evidente o quanto o ato de pesquisar é capaz de potencializar o desenvolvimento humano. O processo de pesquisa não se encerra, mas se inicia a partir do percurso de pesquisa, na infância.

Cabe ressaltar que a *MACC* é desenvolvida de maneira interdisciplinar, além de envolver diferentes áreas de conhecimento, abrange diferentes disciplinas. Artes, educação física, inglês, comunicação eletrônica, de uma maneira ou outra, todas as disciplinas se implicam no projeto de pesquisa.

Considerações finais

Organizar o espaço educativo escolar de forma a incentivar a ação pesquisadora por parte dos(das) estudantes pode, em diversos aspectos, potencializar o desenvolvimento das crianças em suas infâncias. Suas curiosidades, que têm por base suas experiências anteriores, podem ser pontos de partida para ampliação de conhecimento, de maneira em que a criança é ativa, assim como o professor, ou a professora, e o meio educativo (VIGOTSKI, 2018). A criança-pesquisadora cria e modifica o ambiente de pesquisa e é transformada na relação com ele.

Na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, tem-se o entendimento que na cultura, a criança constitui-se humana, nesse sentido, a *Mostra de Arte, Ciência e Cultura*, enquanto uma metodologia de pesquisa que tem a criança-pesquisadora como ser humano ativo no espaço educativo que é transversalizado pelas artes, ciências e culturas, demonstra ser uma potente ferramenta e recurso pedagógico para o desenvolvimento infantil, e constituição humano-cultural da criança.

Além disso, diante dos desafios de pesquisar em diferentes fontes, mas com a necessidade do diálogo colaborativo, os(as) estudantes passam pela conscientização coletiva das diversas fontes de pesquisa existentes, mas, sobretudo, daquelas que são confiáveis, em busca da superação das *Fake News*.

Espera-se que este trabalho possa inspirar docentes que atuam na infância a valorizar a criança como ser pesquisador, pessoa capaz de constituir-se na cultura, nas ciências e nas artes. Para tanto, é preciso que a escola se compreenda enquanto espaço educativo que tem a possibilidade de guiar o desenvolvimento humano da criança, por meio de sua própria ação pesquisadora.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica: Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

6.

VOZES SILENCIADAS E O ESAZIAMENTO DO SER CRIANÇA

Elisângela Moreira Peraci
Patrícia Martins Lima Pederiva

Entre balbulcios e silêncios: enxergando o outro que sempre esteve ali

A criança e sua infância são constantemente analisadas no âmbito acadêmico, clínico, político, social e cultural. Existe uma vasta literatura sobre a criança. Fala-se muito dela, sobre ela, mas pouco com ela. É como se deixássemos sua alma suspensa no espaço-tempo, e dialogássemos com sua imagem. Essa objetivação do ser criança silencia sua voz e deixa-a vazia perante nós.

E como des-silenciar esta criança? Como dar ouvidos sem deixá-la suspensa em um mundo atemporal e a-social ao escrever este texto? Pensamos em contar todas as façanhas, envolturas, desenvolturas, diálogos, encontros e desencontros que o estar no mundo sob a forma de criança nos recorda, mas como em um passe de mágica isso se transformou em um esquecimento. Não só o esquecimento da nossa própria criança, mas também das outras. Estará a sua, a nossa, criança também silenciada, suspensa em um espaço-tempo talvez não dialógico? Ou estamos profundamente imersos no mundo adultocêntrico que não nos permite enxergá-la mais? Não pretendemos responder perguntas, mas apontar, como uma criança curiosa, um caminho para seguir explorando.

Este artigo propõe um olhar, uma reflexão, e a busca de alicerces que nos ajudem a entender como a criança vem sendo silenciada em nossa sociedade, e como as ferramentas culturais que guiam o desenvolvimento infantil contribuem para esse silenciamento. Como marco de referência dos instrumentos culturais temos o modelo capitalista, seu modo de relação,

juntamente com a instituição escolar. Também discutiremos a antítese do silenciamento, ou seja, o protagonismo e sua importância para o desenvolvimento infantil pleno. Nossas protagonistas¹ são duas meninas, Laura que completará 11 anos em outubro, vive em Los Angeles nos Estados Unidos, e estuda em uma escola pública, e Marina, com 11 anos completos, mora na cidade do Panamá, e estuda em uma escola internacional. Ambas são filhas de brasileiros.

Considerando o momento histórico que estamos vivenciando é impossível não situar nossa trajetória, e nossas protagonistas, em meio a pandemia. Embora a Covid 19 tenha surgido, pela primeira vez, em Wuhan, China, em dezembro de 2019, foi entre fevereiro e março de 2020 que tomamos real consciência da pandemia, quando os órgãos governamentais, por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), adotaram medidas para prevenir o contágio da doença. Desde então, muitas coisas mudaram. Alguns tivemos a chance de seguir trabalhando em casa e incorporando novas rotinas de trabalho, nosso ciclo familiar ficou mais exclusivo, tivemos que nos distanciar de pais, avós e amigos.

Outras pessoas tiveram que seguir trabalhando fora de casa, expondo-se ao vírus para poder sobreviver. As crianças não puderam ir à escola fisicamente, deixaram de encontrar seus amigos, mas gozaram os momentos em casa com seus pais. Muitas pessoas adoeceram, perderam empregos, casa e pessoas queridas. É um momento histórico no qual temos a chance de repensar sobre as formas de cotidianidade e convivência, sobre nossas instituições, nossa relação com o meio ambiente, nosso sistema econômico e político.

Entretanto, depois de quase um ano e meio, percebemos que os discursos e o pensar pandêmico caminham por uma senda mais complexa. Estamos normalizando o alto número de mortes, o mundo parece caminhar para formas mais precárias das condições de trabalho. O modelo econômico capitalista continua hegemônico, os mais ricos continuam mais ricos e os mais pobres cada vez mais pobres.

¹Agradecemos à Laura e Marina por nos ajudar a pensar mais sobre nossa realidade adultocêntrica. Foram realizados momentos de conversas com as protagonistas via plataforma *Zoom*.

Nossas instituições sagradas, dentre elas a escola, continuam se mantendo no patamar inquestionável de antes. Observamos os malabarismos dos professores para incorporar o modelo físico escolar ao virtual. Por outro lado, vemos os pais desesperados para que as crianças continuem com sua intensa rotina escolar, tarefas e cada vez mais ocupadas, afinal “elas precisam ter algumas coisas para preencher o tempo”, “não podem ficar em casa sem fazer nada”, “deveriam estar na escola”, “não irão aprender direito”, “ficarão atrasadas”, “precisam socializar”. Essas são algumas frases que escutamos de alguns pais.

Laura reside em Los Angeles, Estados Unidos (EUA), desde janeiro de 2018. No ano de 2020 começou a frequentar as aulas no início de março, mas com o *lockdown* devido ao aumento dos casos de covid, as aulas presenciais foram suspensas, todo o comércio ficou fechado, exceto supermercados e farmácias. Havia toque de recolher das 22h às 6h. O governo esteve preocupado em como manter a educação das crianças e fornecer alimento. Algumas escolas providenciaram *chromebooks* e *internet*, além de organizar um centro de distribuição de alimentos para as famílias.

Mesmo nos EUA, durante a pandemia não se falou sobre a preocupação com a saúde mental das crianças, mas ao retornarem às aulas havia o serviço de apoio emocional caso alguma criança precisasse. Houve a preocupação do Estado em verificar a aprendizagem das crianças por meio de provas e, na volta às aulas, foi ofertada carga escolar extra às crianças que quisessem, ou precisassem, melhorar seu rendimento.

Desde janeiro de 2019, Marina reside com sua família na cidade do Panamá, Panamá. Estiveram desde o início de março até meados de maio de 2020 em quarentena total. De maio a outubro iniciou-se o processo de abertura econômica, mas seguiu-se com restrição de mobilização e, apenas em outubro aconteceu a abertura total. Entretanto, em dezembro os casos de covid estavam altíssimos e, novamente, todos foram “convidados” à quarentena e restrições, até fevereiro de 2021.

O País praticamente parou no ano de 2020. Tivemos *lockdown* por longo período, até demais diriam alguns, obrigatoriedade no uso da máscara e o chamado à responsabilidade pessoal na transmissão da doença. As restrições de saída para compra de alimento, ou medicamento, aconteceram por gênero praticamente durante todo ano

de 2020. As mulheres e os homens tinham dias distintos para realização de tais atividades com limite de duas horas para estar fora de casa, toque de recolher à noite e *lockdown* nos fins de semana.

Todo o comércio, *shoppings*, lojas, academias, parques, escolas, centros de lazer, tudo esteve fechado aproximadamente oito meses. Marina esteve com aulas *online* há quase um ano meio, e somente após esse tempo é que se iniciou o sistema híbrido. E se você me pergunta, mas se os homens e as mulheres saíam apenas em dias designados, e as crianças? Quando saíam? A resposta é, não saíam.

Durante todos os primeiros oito meses do início da quarentena em 2020, não se escutou uma vez, por parte do governo a palavra criança, nem que fosse para perguntar o que fazer com ela. Não houve, em nenhum momento, uma chamada para a participação das crianças no processo de construção da representação da doença e da pandemia, muito menos um aceno de preocupação ao modo que estariam significando ou produzindo sentidos sobre tudo aquilo que estava ocorrendo. Sabia-se que elas existiam, sabia-se, mais que nada de suas necessidades escolares, mas não se escutou suas vozes, não se falou delas, muito menos com elas.

Foi proibida, nos oito primeiros meses do ano de 2020, a circulação das crianças nas ruas, inclusive nas duas horas disponíveis para os pais. Todos os edifícios tiveram suas áreas sociais fechadas por vários meses obrigando as crianças a ficarem confinadas em suas casas. Elas não tinham para onde ir. Se foram tempos difíceis para os adultos, então imagine para as crianças.

Depois de um certo tempo a criança começou a ser recordada, mas sobre uma falta, uma necessidade. Necessidade que não era dela, mas dos pais, dos órgãos internacionais, do governo, da escola. As crianças começaram a aparecer nos diálogos, mas com o olhar de quem não deveria estar onde estava, mas sim na escola.

As reclamações sobre a necessidade de voltarem ao espaço escolar tornou-se quase um grito de guerra. O não estar em aula presencial tornou-se uma quase alienação à vida, consagrando a escola como espaço de salvação, esqueceu-se da vida real e presente que a criança parece não participar.

Tanto no cenário de Laura, nos EUA, quanto no de Marina, no Panamá, é como se a criança fosse pano de fundo para uma preocupação maior, a escolarização. É como se só aparecesse sob a forma de criança-aluno. A instituição escolar, que deveria ser revista pela fragilidade e incoerência em sua constituição, na pandemia, torna-se ainda mais necessária. Justamente porque é responsável por retirar a criança de um lugar do qual ela parece não pertencer.

Sobre crianças e imagens: reflexões sobre a relação entre os mundos adulto e infantil

Para entender o *modus operandi* do silenciamento infantil é preciso considerar o processo sócio-histórico-cultural no qual estamos inseridos. Ser criança na Modernidade não tem o mesmo sentido do ser criança na era Greco-Romana, ou na Idade Média. Existe, por exemplo, um abismo no modo de conceber a infância e sua socialização entre a sociedade medieval e a moderna.

Na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura diferenciada apenas por seu tamanho; seu processo de aprendizagem pertencia exclusivamente à família nas atividades de ofício. Já na modernidade a criança é vista como um sujeito de faltas, um adulto em formação, não quem ela é, mas quem ela virá a ser (ARIÈS, 1981).

Segundo Àries (1981), na era moderna são três as instituições que se apoderam do ser criança: a Igreja, com a noção de criança frágil e a necessidade do cuidado pela família que, por sua vez, tornou-se sua coadjuvante na massificação deste conceito de infância; e, o Estado, orientando o curso político e econômico, cujo processo impactou, e continua impactando, nosso modo de relacionar-se e conceber a infância e seu desenvolvimento.

Segundo Morales e Retali² (2019), para a visão marxista, “Estado é um aparato de repressão de uma classe à outra”, organizando assim a base de existência de duas classes opostas: burguesia e proletariado, atuando como um instrumento dessa relação. Entretanto, para os autores, é necessário entender a função do Estado como uma relação

² Todas as traduções em espanhol contidas no texto são nossas.

social, e isso significa deixar de considerá-lo como “um mero instrumento, um labirinto de ministérios, áreas e dependências, para entendê-lo” como um cenário de luta e disputa das potencialidades e limitações, que são próprias das relações sociais (ibid., p.111). Em suma, o Estado capitalista é a “concretização constante de estruturas mentais com as quais as pessoas entendem o mundo existente e com as quais atuam nesse mundo percebido” (ibid., p.112). No interior desse sistema emergem formas dicotômicas de dominação do homem sobre o homem, sob forma de “homem/mulher (patriarcado), adulto/criança (adultocentrismo), cultura/natureza, brancos/negros-*otredades*³, ocidente/não ocidente (colonialismo)” (ibid., p.112).

Interessa a nós o conceito de adultocentrismo⁴, que pode ser entendido como uma “estrutura sóciopolítico e econômica em que o controle integral exercem os adultos” (MORALES E RETALI, 2019, p.113-114). Trata-se de uma categoria pertencente a uma relação assimétrica e tensional de poder existente entre, ou no interior de gerações. Para Alexagaias (2014), citado em Morales e Retali (2019), o adultocentrismo é o sistema pelo qual se insere o adultismo. Este, por sua vez, constitui-se em um modo de relação em que há um tipo de discriminação por idade por parte dos adultos em relação aos jovens. A construção hierárquica por meio da qual os adultos, entre 30-50 anos, são o centro da sociedade, cuja base se constitui sob o prisma e ideais, muitas vezes preconceituosos, do mundo adulto. Esse modo de relação segregador, manifesta-se de três formas: primeiramente sobre o silenciamento e o impedimento de opinar das crianças sobre assuntos que elas mesmas “fazem parte, ou que as afetam de maneira direta: como vestir-se, que atividades fazer, que horários, com quem juntar-se, como organizar-se, como resolver situações e como ser” (MORALES E RETALI, 2019, p.114).

³ *Otredad* refere-se a um estado de estranheza que atinge o homem em algum momento de sua vida e que o leva necessariamente à tomada de consciência da sua individualidade. É o que nos identifica como pessoa dentro de uma cultura ou sociedade da qual nos identificamos socialmente. O termo *Otredad* aparece na obra de Octavio Paz.

⁴ Segundo Morales e Retali (2019), as formas de dominação estão interligadas, atualizando-se e fortalecendo-se entre elas.

O segundo aspecto em que podemos visualizar o adultismo “que se impõe às novas gerações, fundamentalmente os adolescentes, é o fator econômico”, proibindo-os principalmente de trabalhar⁵, ficando, dessa forma, totalmente dependentes dos adultos, impedidos, em muitos casos, de se tornarem sujeitos ativos na construção de sua própria autonomia. O terceiro e último aspecto, e mais reconhecido em nossa sociedade, é a forma mais cruel de adultismo que se expressa por meio do castigo físico e humilhante como forma de “educação familiar”, fato sustentado na ideia errônea de que os filhos pertencem aos pais, sendo a criança tratada como propriedade privada da família. (MORALIS E RETALI, 2019, p.114-115).

Agrega-se ao já exposto as concepções médicas e psicológicas que visualizam a criança e o adolescente desde a perspectiva biológica, aderindo à ideia de estágios de caráter transitórios para adolescência, por exemplo, cuja crença é a existência de momentos tido como problemáticos. Essa ideia localiza o desenvolvimento do adolescente como dependente de mudanças e crises marcantes, próprias da puberdade, e, por outro, lado denotam as situações psicológicas específicas e limites em que os jovens teriam necessariamente que passar para percorrer o processo de maturação. O resultado desse imaginário é a ideia da necessidade do mundo adulto para auxiliar a maturação do jovem, bem como a necessidade do controle por parte dos adultos, pois reforça a ideia de carências de ferramentas para lidar com esta etapa da vida (QUAPPER, 2015).

É neste amplo raio de ação em que o adultocentrismo e o adultismo se apoderam da vida da criança, silenciando sua voz e separando-a da vida vivida. Essa separação, essa suspensão da criança de seu tempo, seu aqui

⁵ Nós sabemos sobre a legislação acerca do trabalho infantil no Brasil e estamos totalmente de acordo acerca da necessidade dos termos legais para a proteção da infância e do adolescente. Morales e Retali (2019) também são contra qualquer tipo de trabalho e maltrato infantil como os abordados na Lei, no entanto, acreditam que para a criança ter direitos, como a uma educação digna, a participação democrática e com protagonismo social, é preciso questionar o lugar do adulto e suas relações sociais em relação à criança e ao adolescente, também em relação ao mundo do trabalho. O tema da aprendizagem de um ofício por parte do adolescente é um assunto que deve ser discutido entre ambas as partes e sob outras bases.

e agora, tornou sua vida um espetáculo. Este nada mais é que uma “relação social entre pessoas, mediada por imagens (...) é uma visão de mundo que se objetivou” (DEBORD, 1997, p.14).

A criança sempre esteve presente em suas infinitas particularidades, mas acabamos por objetivá-la, ensurdecendo-a e silenciando-a com nosso adultocentrismo, imerso na sociedade em que o “espetáculo é uma atividade especializada que responde por todas as outras. É a representação diplomática da sociedade hierárquica diante de si mesma, na qual toda outra fala é banida” (DEBORD, 1997, p.20).

O resultado deste silenciamento é a falsa ideia de que acreditamos no protagonismo da criança, porém, como afirma Cussiánovich (2010), “hoje assumimos um discurso perverso sobre a participação protagônica da infância. Se trata de assumir a infância como sujeito do consumo, a criança como consumidor. O que está por traz é uma nova versão da criança como objeto; considerar a criança como objeto no mercado é oferecer-lhe como horizonte de vida a sociedade do consumo, a cultura consumista” (ibid., p.135). E um dos exemplos mais significativos do consumo interminável em que a criança está imersa, é a escolarização (ILLICH, 1985).

Do invisível ao visível: do protagonismo ao desenvolvimento pleno da criança

A escola estruturada pela lógica do mercado, do conhecimento mercantilizado, espetacularizado, retira da criança sua característica mais importante, sua existência em si mesma, seu protagonismo e o direito à infância por ela mesma. A criança é suspensa de sua realidade e transportada a um mundo futurístico, onde é subordinada a uma lógica mercantil de um futuro de posses. Dessa forma, a separamos da vida. A criança é então esvaziada de conteúdo ético, pois torna-se imagem, e todas as suas possibilidades do ser criança são lançadas a um futuro poder ser adulto (PERACI, 2021).

A escola é uma das instituições mais importantes encarregadas da promoção do desenvolvimento da participação, cidadania e do protagonismo infantil (LAY-LISBOA, 2018). Entretanto, a escola como

organização mercantil⁶ forja relações sociais pautadas no adultocentrismo e adultismo e não privilegia para nada este protagonismo. A escola reproduz suas características relacionais, institucionais, metodológicas, estruturais, didáticas, bem como a assimetria nos modos de relação entre professor-aluno.

Marina, que reside no Panamá, percebe bem essa assimetria. Seu relato de um fato vivenciado por ela, ilustra isto. Devido às flutuações de internet⁷ desligou por um momento sua câmera. Comunicou ao professor o que estava acontecendo. Entretanto, ele pediu a ela um *e-mail* dos seus pais comunicando e confirmando o relato dela. Segundo Marina, isso foi totalmente desnecessário porque “é como que se o professor dissesse que o que eu falo não é verdade, como que se minha palavra não valesse, como que seu eu estivesse mentindo, duvida de mim. Somente meus pais que são adultos podem falar a verdade? Só porque sou criança minha palavra não vale?”

Laura, quem vive em Los Angeles, também nos fala sobre esse silenciamento, exemplificando com um fato ocorrido com ela; “a gente tava em uma reunião de escola sobre voltar as aulas. Eu tinha uma pergunta sobre como a gente ia comer na escola e acabou que não viram que eu levantei a mão, e foram para uma mãe que queria falar, fazer uma pergunta que já tinham falado. Eu me senti chateada porque era uma pergunta que eu queria saber se a gente ia efetuar na volta ou não”. Laura levanta questionamentos relacionados a esse ocorrido sobre “qual o sentido de participar de uma reunião em que os estudantes não são escutados? Por que minha professora não interveio e pediu pra eu falar? Qual é a minha importância naquela escola? Faço ou não parte dela?”

⁶ Para saber mais sobre a escola como organização mercantil e os impactos dessa estrutura no conceito de infância e desenvolvimento infantil ver: PERACI, Elisângela. M. **Educação invisível: a infância entre resistência e enraizamento**. Belo Horizonte: Ed. Dialética, 2021.

⁷ Com a pandemia assumimos o mundo virtual como nova ferramenta para a escolarização. Não se tratará aqui de analisar este novo instrumento, mas devemos destacar que a mudança da escola para o mundo virtual não trouxe alterações significativas em seu modelo organizacional. Ao contrário, nota-se a tentativa de acoplar a estrutura da escola física à virtual.

É extremamente necessário escutar o que as crianças dizem. A autonomia se constrói no espaço do diálogo, da escuta, da relação, e a escola deve ser o espaço para isto. Se cada vez que a criança fala há uma necessidade de confirmação por parte dos pais, a mensagem que fica para elas é a de que a criança não tem voz neste espaço, e o que elas falam não é importante, por isso, no decorrer de sua caminhada, a escola perderá sentido para ela. O silenciamento provocado pelas relações estabelecidas no ambiente escolar produz a ideia de não pertencimento, de deslocamento, em um lugar que, teoricamente, deveria ser um espaço de criação.

Laura percebe que no espaço escolar existem prioridades e que, muitas vezes, não são direcionadas às crianças e, quando são, há uma orientação a determinados alunos; “a maioria das vezes nas reuniões sempre os pais são as prioridades, também em aula, sempre é um grupo de pessoas que conseguem falar, sempre um grupo de cinco pessoas, por que são crianças consideradas mais inteligentes. Só que na minha cabeça todo mundo tem potencial, todo mundo tem habilidade de fazer alguma coisa, todo mundo tem algum interesse que é um potencial”. Além disso, continua Laura, “eu acho que os professores pensam que “se eu falar com essa criança eu imediatamente vou ter uma resposta rápida e a aula não vai ficar muito comprida””.

Relação é reciprocidade, e o espaço de aprendizagem deve ser permeado pela escuta para que a reciprocidade ocorra. Como disse Cussiánovich (2010), a essência relacional do ser humano, “essa essência relativa, ou seja, de existir em relação, expressa a identidade pessoal e social como resultado da alteridade e de seu reconhecimento. Além disso, exige seu sentido de responsabilidade, sustenta sua vocação como sujeito social” (ibid., p. 142-143).

Laura e Marina identificam as formas de silenciamento ocorridos na escola, ainda que seja virtual, percebem o medo que as crianças têm de conversar sobre este tema com os próprios professores. Respondendo sobre sua análise do porquê as crianças não falam para os professores suas ideias, ou porque discordam de algumas coisas, Marina diz: “acho que as crianças têm medo de falar as coisas na escola e que os professores coloquem elas em problemas e contem para os pais”. Ou seja, muitas vezes há um duplo silenciamento, da escola e da família.

Assim, remarcamos o que disse Cussiánovich (2010), sobre a condição da educabilidade; “assento do otimismo pedagógico” (...) o protagonismo como estilo, como o caráter da participação, da identidade, das relações sociais, exige um cuidadoso labor educativo que acompanhe os processos de construção e exercício do protagonismo das crianças, adolescentes e seus educadores” (ibid., p. 145). Sobre nossa relação com a infância, o autor aponta que se “exige uma mudança de paradigma entre gerações, das culturas de infância e de adulto, de nossas noções de poder, de gênero, mudança também em nossos enfoques na psicologia, pedagogia etc., mas no concreto, transformar estilos e formas de relacionar-se no seio da família, escola e comunidade” (CUSSIÁNOVICH, 2010, p. 139).

Em outras palavras, é necessário escutar a criança, reconhecer seu mundo e, para isso, precisamos silenciar o mundo adultocentrico. Laura, quando questionada sobre o que aconteceria no mundo se os adultos escutassem as crianças, afirma: “eu acho que seria um pouquinho melhor, as crianças são muito criativas, se a criatividade pode causar problemas, mas também pode causar muitas coisas boas e a nossa cabeça é super rica”.

No decorrer do texto, apontamos alguns pilares do silenciamento e do protagonismo infantil. Entendemos um pouco sobre o caminho ao qual a criança precisa percorrer para entrar no mundo adulto. Porém, quando chegamos a esse mundo criamos o “mito da infância feliz”⁸. A ilusória ideia de que nossa infância sempre foi cercada de alegria e doçura, como caminhar sobre nuvens de algodão doce ou comer sorvete todos os dias.

Entretanto, foi preciso romper laços de silenciamento, gritar para se fazer escutar e ser entendido, protagonizar para além das “birras e malcriações”, deixar de ser apenas crianças “fofinhas” para mostrar nossa personalidade e ideias. Como disse Laura, “nossa turma é considerada *elementary*⁹, é considerada como mais criança, e eles (os adultos), acham que a nossa cabeça não está pronta para pensar sobre coisas difíceis”.

Realmente, o mundo adultocentrico não está preparado para reconhecer que as crianças constroem diálogos ou têm ideias. Entretanto, existem professores que buscam elaborar caminhos

⁸ O termo utilizado é título do livro de Abramovich, Fanny (org). **Mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983

⁹ Refere-se ao Ensino Fundamental.

diferentes no processo de aprendizagem com o aluno. Tanto Laura, como Marina, pensam que a idade dos professores influencia no modo de relação que mantêm com os alunos, e no processo de aprendizagem.

Segundo observações de Laura, o modelo de ensino pautado na memorização ou abertura a novas vias alternativas de aprendizagem do aluno, tem muito a ver com o fato do professor ser mais jovem. “Eu tô com um professor e ele deixa a gente descobrir outros caminhos para fazer as atividades e mostra outros tipos de exemplos, como visuais, desenhar. Mas eu, eu tinha um professor que era bem velhinho que ele tinha essa ideia de decorar”.

Marina também observa esta questão. Segundo ela, sua professora é aberta ao diálogo “porque tem 27 anos e faz pouco tempo que saiu da escola, e se lembra do que acontecia lá”. Segundo Marina, sua professora marcou um horário extra com alguns alunos que não fizeram as tarefas, e justificou a necessidade do horário afirmando que seria para “ajudar os alunos a serem mais responsáveis”. Marina afirmou considerar injusta essa fala da professora, pois: “eu faço tudo da melhor forma possível, eu faço o meu melhor e sou responsável, mas por causa de uma tarefa que não fiz, porque nesse dia estava cansada a professora fala isso. Porque se ela quer ajudar a gente a ser responsável é porque ela quer dizer que não somos, mas eu sou sim”.

Foi muito interessante observar os desdobramentos desta relação. Marina então, escreveu para a professora e disse que não concordava com sua fala, justificando o impacto para ela, pois é uma menina responsável. A professora, aberta ao diálogo, reconheceu o protagonismo de Marina, reconheceu-a em sua infinita singularidade e afirmação como sujeito. Priorizou a relação, e no dia seguinte conversou com todos os alunos, afirmou que se deixou prender pelas exigências e padrões da escola e esqueceu que os alunos são crianças, se emocionou com eles, e abriu o espaço de diálogo com todos.

Foi um momento muito importante, pois Marina se sentiu reconhecida como criança de diálogo, como criança que pensa, sente e se posiciona. Marina exerce aqui o que Cussiánovich (2010) chama de exercício do “conceito de responsabilidade como fundamento da liberdade humana e garantia de seu exercício (...) a responsabilidade é inerente a todo direito para que este seja efetivamente um direito

humano” (ibid., p. 146). Entender esta liberdade do diálogo no contexto seja ele escolar, familiar ou social, exige de nós adultos o reconhecimento do protagonismo infantil, pois como afirma Cussiánovich (2010):

Protagonismo sempre evocará uma afirmação do sujeito como ator social, indivíduo, pessoa na luta permanentemente para transformar a ordem estabelecida quando esta implica negação do outro, submissão a papéis impostos, divisão entre razão e sujeito, entre sujeitos e situações sociais, entre sujeito e relações de dominação, entre sujeito como singularidade e como movimento social, entre sua condição privada e pública, (...) ou seja, o protagonismo como experiência e como representação conceitual não é um ponto final de chegada, mas um processo prático no tecido social, cultural, histórico, situado e, por ele mesmo, vitalmente complexo e nacionalmente afinável (p.136).

Desde esta perspectiva poderíamos dizer que o protagonismo infantil nos apresenta ao mundo adulto como uma cultura que recupera a centralidade humana, “sua condição social, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva não somente desde o ponto de vista de princípios, mas do cotidiano. Por isso, no tecido social, o protagonismo é, além de uma conquista, encontros e desencontros” (CUSSIÁNOVICH, 2010, p.139).

Em razão disso, desde uma visão conceitual e prática, o protagonismo coloca a criança como um sujeito, e ator social, no centro das análises sociais e, ao confirmar esse protagonismo de forma integral, promove não somente as capacidades das crianças fazendo-os sujeitos de sua individualidade e coadjuvante no seio familiar, escolar, laboral, organizativa, e isso equivale a reconhecê-la como pessoa de direito, participativa em todas as atividades (CUSSIÁNOVICH, 2010).

Reconhecer e dar ouvidos ao protagonismo infantil nada mais é que escutar e reconhecer o desenvolvimento cultural da criança. Para Vygotski (1995), tal desenvolvimento ocorre concomitantemente com mudanças de caráter orgânico, “sobrepondo-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (ibid., p. 36). E o enraizar da criança na civilização costuma ocorrer de forma intimamente ligada aos processos de maturação orgânica.

Tais processos, o orgânico e o natural, “se coincidem e se amalgamam”. “As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança” (VYGOTSKI, 1995, p.36). O desenvolvimento cultural adquire um caráter muito singular, incomparável a qualquer outro tipo de desenvolvimento, pois se produz em conjunto com o processo de maturação.

Um grande exemplo é o desenvolvimento da linguagem, pois fundiona o natural e o cultural. “A história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz a história do desenvolvimento da personalidade” (VYGOTSKI, 1995, p.45). Como afirma o autor, passamos a ser nós através dos outros, e esse modo de desenvolvimento não se refere apenas à formação da personalidade em sua estrutura mas, principalmente, na história de cada função isolada. “Nisso radica a essência do processo de desenvolvimento Cultural da criança expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” (VYGOTSKI, 1995, p.149). Dessa forma, Vygotski (1995), formula a lei geral do desenvolvimento cultural:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece na cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual a atenção voluntária, a memória lógica, a formação dos conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas o passo, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (p.150).

Vygotski nos traz a tese revolucionária sobre o desenvolvimento infantil porque não só nos responsabiliza a todos sobre a questão do desenvolvimento da criança mas, principalmente, porque dá a ela seu protagonismo primordial. A criança é um ser protagônico por essência mesmo antes de nascer. Ela não regula somente seu comportamento pelo social, mas também regula o social com seu comportamento. E o resultado dessa história da criança, para Vygotski (1995), pode

denominar-se como “sociogenesis” das formas superiores de comportamento.

O social aqui significa que “todo cultural é social. Justamente porque a cultura é um produto de vida social e atividade social do ser humano”(p.151), por essa razão o plano de desenvolvimento do comportamento nos leva diretamente ao plano social de desenvolvimento. Além do mais, “o signo, que se encontra fora do organismo, e a ferramenta, está separado da personalidade e serve na sua essência ao órgão social e ao meio social” (VYGOTSKI, 1995, p.151).

Por essa razão, todas as funções não são produtos da biologia, nem da história filogenética, mas “o próprio mecanismo que está implícito nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutural genética e modo de ação, em uma palavra, toda a natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continua sendo quase social. O homem, inclusive a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação” (VYGOTSKI, 1995, p.151). Na teoria de Vigotski, o desenvolvimento infantil está enraizado nas relações humanas autênticas.

Tal concepção dá todo sentido ao modo como a criança se posiciona no mundo porque desvela seu real protagonismo frente ao próprio desenvolvimento, e sua postura frente ao mundo e às pessoas. Além do mais, nos chama a atenção para os modos educativos estruturados pela escola mercantil, pois não privilegia este tipo de análise sobre o desenvolvimento infantil, bem como não propicia espaços relacionais que vivificam este protagonismo inato da criança, pois silenciamento não abre espaço para protagonismo.

Tanto a escola, como o mundo adultocêntrico atuam com ferramentas culturais que podem guiar o desenvolvimento da criança ou para o silenciamento, ou para o protagonismo. Quando o mundo adulto abre espaço para o protagonismo infantil, abre espaço para o diálogo infinito no mundo de possibilidades da criança. A oportunidade de diálogo na vida vivida, na atividade diária, produz na criança profundas transformações imersas em dramas, e rupturas. Dessa forma, para Vygotski (1995), a criança e o homem, de maneira geral, somente podem se desenvolver sob o reconhecimento do outro, como outro.

Entender a importância da relação no desenvolvimento infantil sob a perspectiva de Vigotski é também entender a profunda importância do protagonismo da criança. Ela nasce, cresce e se desenvolve sendo protagonista de seu desenvolvimento, fazendo-se na relação com o outro e na colaboração com os colegas. Por essa razão é importante salientar que, para Vigotski (2001), os processos de instrução e desenvolvimento estão intimamente relacionados.

A instrução sempre vem antes do desenvolvimento e diz respeito à possibilidade da criança fazer, em colaboração com outra pessoa, aquilo que, futuramente ela poderá fazer sozinha, por vontade e iniciativa própria, com autonomia. É como que de mãos dadas com o outro, a criança traça a senda de seu protagonismo, da sua história na vida. Entendendo o papel da colaboração no processo de instrução, como aquela que promove o desenvolvimento da criança, é necessário compreender que ensinar pressupõe a disponibilidade daquele que ensina para organizar espaços de desenvolvimento. Sendo assim, vê-se a necessidade de orientação da criança ao exercício da autonomia. Exercer essa tarefa não é ação fácil, pois para que isso ocorra é necessário abdicar do mundo adultocêntrico, do adultismo e do silenciamento, fatos que produzem o esvaziamento do ser criança.

A escola é o lugar no qual a criança põe em cena seu desenvolvimento em todos os aspectos e, por isso, deve ser o espaço de abertura, não só para o diálogo, para a relação, mas também para o reconhecimento. Entender que a criança exerce o protagonismo da vida e de seu desenvolvimento muito antes de chegar à escola nos leva a reconhecer “que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2001, p.476), pois “em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história (...) sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola” (p.476). Ou seja, a criança sempre foi protagonista em sua história antes de chegar à escola. Considerar o desenvolvimento infantil desde essa perspectiva é um ato revolucionário, pois reconhece à criança seu verdadeiro protagonismo frente à vida, ao mundo, e coloca o adulto como sujeito colaborador em seu processo de desenvolvimento.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro.V. **Aprender la condición humana: ensayo sobre la pedagogia de la ternuna**. Lima: lfejant, 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M.E.Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

LAY-LISBOA, S.; Araya-Bolvarán, E.; Morabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., Santander- Andrade, C. (2018): **Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía**, Sociedad e Infancias, 2, 147-170.

MAGISTTRIS, P. G; MORALES, S.**Hacia um paradigma outro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social**. In: Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2019.

MORALES, S; RETALI, E. **Niñez, lucha de clases y educación popular**. In: Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2019.

PERACI, Elisangela. M. **Educação invisível: a infância entre resistência e enraizamento**. Belo Horizonte: Ed. Dialética, 2021.

VIGOTSKI, Lev.S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev. S. **Problemas del desarrollo de la pisque**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.

PARTE 2

AS CRIANÇAS E AS ARTES

7.

EXISTENCIALIDADE BATUCADEIRA: VIVÊNCIAS E INFÂNCIAS PELA MÚSICA CORPORAL

Milena Alves de Sousa
Patrícia Lima Martins Pederiva

Convite

Não existe descoberta ou criação humana que seja fruto de uma mente solitária e isolada (VIGOTSKI, 2009). Todo processo de criação é regado pela coletividade. É fruto das complexas e dialéticas relações estabelecidas entre as pessoas. É no diálogo que construímos as nossas lentes para o mundo. Por isso, este ensaio é um esforço de diálogo, como uma mesa de café, posta na varanda.

Entre, já vou me desculpando pela bagunça. Sabe quando pensa que perdeu alguma coisa e sai lançando tudo aos ares para encontrar? Perdi um monte de palavras por aí, e andei desvairada tentando encontrá-las. É que queria cumprir bem esta minha missão, mas sinta-se à vontade, vou passando na frente para dar uma organizada e abrir o caminho para nos sentarmos e conversar. Vigotski já chegou, e se sentou à mesa, Paulo Freire, Patrícia e Ricardo Amorim também, Patrícia Pederiva, Augusto Gonçalves, Saulo Pequeno, Murilo Rezende, e muitos outros queridos.

Vamos andando e conversando, e convidando mais gente para nosso carrossel. Queremos conversar sobre as vivências no Instituto Batucar, IB, e entender como nós, batucadeiros, passamos a existir por estas vivências, e por meio delas desenvolvemos uma existencialidade, essa maneira singular de ser e estar no mundo, que atravessa cada indivíduo, inclusive as infâncias que compõem o nosso coletivo. Existencialidade surgida nas vivências, que não é de forma alguma estática, mas constantemente móvel, pois emerge da dialética na unidade entre pessoa-meio, que é a vivência. Se o meio é devir,

e a pessoa, por conseguinte também, já que as relações estabelecidas nessa unidade estão sempre se reestruturando, a existencialidade, fruto desta vivência, não pode fugir de seu caráter móvel.

O Batucadeiros

O projeto Batucadeiros nasce em 2001, quando Patrícia Amorim e Ricardo Amorim, junto a mais 12 jovens da região administrativa do Recanto das Emas/DF, são unidos pelo desejo e a necessidade do fazer musical e, assim, “O Batucadeiros nasce da crença de um sonho possível: fazer música.” (AMORIM, 2016, p.86).

À época de seu nascimento, o projeto Batucadeiros, com o propósito de superar a limitação da falta de recursos, encontrou na música corporal um caminho possível, uma ferramenta alternativa, que, por fim, acabou se tornando eixo principal de sua prática musical.

O Instituto Batucar nasce da radicalidade de um sonho comum, e da concretização desse sonho. Nasce do compromisso com a criação de condições sociais voltadas para a transformação da realidade opressora (AMORIM, 2016, p.91).

Da concretização desse sonhar coletivo surge o Instituto Batucar, o espaço físico que abriga o projeto Batucadeiros, e que funciona como um centro cultural na comunidade da quadra 307 do Recanto das Emas/DF. Um “guarda-chuva” que permite às meninas e meninos batucadeiros viver, e se comprometer, com a realização de seus sonhos compartilhados neste ambiente seguro.

Método

Meu companheiro de caminhada me presenteia com uma lente: “[...] o método (...) é o da unidade.” (VIGOTSKI, 2018, p.38). Ao olhar por essa lente consigo ver o todo em tudo. “O método é um caminho, um procedimento.” (VIGOTSKI, 2018, p. 37). E continuou dizendo,

No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou o estudo de uma parte definida da realidade; e o caminho do

conhecimento que conduz a compreensão de regularidades científicas em algum campo. Contudo, obviamente uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, é necessário um método específico para o estudo de qualquer um deles (VIGOTSKI, 2018, p. 37).

Para nós, o objeto é a relação entre os indivíduos batucadeiros e o coletivo do Batucadeiros, ou seja, a vivência, que é a menor unidade entre pessoa-meio. (VIGOTSKI, 2018).

Porém, não é possível reconhecer esse objeto diretamente, então recorreremos a seu vestígio material, a existencialidade, que é a maneira de ser e estar no mundo, destes indivíduos, construída nas vivências com coletivo do Batucadeiros. Pois essa Existencialidade é a materialidade da relação entre pessoa-meio naquele espaço, é então, o resquício material dessa vivência, por isso recorreremos a ela como o material do fenômeno de estudo.

No entanto, como disse Vigotski (1999) “a primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca partes que não perderam as propriedades do todo.” (VIGOTSKI, 2018, p.40). Por isso, só considerando-o como parte do todo pode-se perceber as propriedades deste objeto, propriedades tais que surgem da unidade na qual o objeto se origina. A Existencialidade é uma unidade que participa da unidade maior, que é a relação entre o social-individual, a vivência.

Um exemplo de propriedade da Existencialidade que emerge da unidade maior da qual se origina, a vivência, é o fato de estar em constante movimento, pois está sujeita à relação entre o social e individual que sempre se reestrutura. Ser batucadeiro é uma existência que se constrói dialeticamente nas relações desta comunidade. Não é o fato de batucar que nos torna batucadeiros, aliás temos histórias de alguns batucadeiros que não batucavam, mas que se reconhecem e são reconhecidos como batucadeiros, carregam em si essa existencialidade.

Toda essa especificidade de nosso objeto, e de nosso método, impossibilita generalizações (VIGOTSKI, 2018). Por esse motivo, almejamos, com este trabalho, simplesmente celebrar nossas vivências e nossas existencialidades que surgem como fruto dessas vivências. Dessa forma, legitimando nossa maneira de vivenciar a arte, vivenciar nossos corpos e nos colocar no mundo. Sabendo que a disposição de ser inteiro

já é, por si só, um ato de resistência. A única reverberação que esperamos, humildemente, é que o contato com este trabalho promova vivências aos leitores, que os inspirem a viverem inteiros, e se legitimar mutuamente em seus coletivos.

A prática educativo-musical do Batucadeiros

Para chegar a essa existencialidade batucadeira analisamos as formas de organização do coletivo do Batucadeiros, pois é da relação dos indivíduos com esse coletivo que emergem suas existências.

As experiências musicais organizadas coletivamente no Instituto Batucar se firmam na premissa de que o espaço educativo e musical se constitui em unidade (GONÇALVES, 2017). Por isso, ambas dimensões se organizam em uma relação profunda e dialética, e não se estruturam separadamente.

Nesse sentido, para entender as experiências sociomusicais no IB, é preciso considerá-las como unidade entre educação e música. As meninas e meninos batucadeiros, o que inclui a Milena, autora deste capítulo, junto a Amorim (2017), pesquisaram e delineararam as bases que organizam o espaço educativo-musical do Batucadeiros, e perceberam que as seguintes bases sustentam a dimensão educativa: amor, como eixo central; diálogo; colaboração; humildade; fé; esperança. E o espaço musical organiza-se sob as seguintes bases: experimentação; criação; apreciação; expressão; solfejo corporal; ligados ao eixo central do fluxo.

Imagem 1 – Bases do Instituto Batucar



Fonte: Amorim (2017)

Essas bases foram sintetizadas e apresentados pela representação gráfica construída por Amorim (2017), sobre a origem visual da logo do projeto Batucadeiros. Nele, os elementos internos da mão correspondem à base da dimensão educativa, e externos à mão, referem-se aos elementos da dimensão musical.

A partir dessas estruturas são desenvolvidas as rodas de percussão corporal dos Batucadeiros, em seus encontros semanais, as oficinas de música corporal para os vários lugares onde são convidados, inclusive extrapolando as fronteiras brasileiras alcançando a Suécia, Cabo Verde e Argentina. Os projetos de saraus e apresentações, e inclusive as formas de cuidado e ocupação do espaço físico do IB também se organizam sobre esses fundamentos.

Existencialidade, fruto da vivência

Assim, é pela organização de vivências educativo-musicais que acontece o desenvolvimento da musicalidade, e nesse processo, imprescindivelmente, se desenvolvem as corporeidades, e o desenvolvimento holístico das pessoas que compõem este coletivo. Pensando o ser humano como unidade, como nos mostra Vigotski, a experiência da criação na música corporal possibilita a vivência em plenitude de suas próprias existências, já que ali podemos viver como seres completos, corpo-mente. E, por serem experiências estéticas que, como traz Vigotski, a arte é ferramenta das emoções, permite assim a vivência da unidade afeto-intelecto.

Em síntese, essa maneira de organizar o espaço educativo-musical possibilita vivências que geram o desenvolvimento holístico das pessoas, e que por sua vez produzem a existencialidade batucadeira.

Para compreender o peso dessa maneira de ordenar o espaço educativo-musical, que é própria do Batucadeiros, nos revestiremos das lentes da unidade. A vivência é a menor unidade entre a pessoa e o meio, e é por meio dela que os indivíduos se constituem. A individualidade é fruto da internalização das experiências sócio-históricas as quais cada um tem acesso, e na vivência dessas experiências vai se estruturando a personalidade, em uma dialética constante entre pessoa-meio. Cada relação que o indivíduo estabelece o torna ele mesmo.

Mas, como medir o impacto dessas relações? Com outras palavras, “Como medir a importância das coisas?”, pergunta o eu lírico da música *Importância* de Ricardo Amorim:

“COMO MEDIR A IMPORTÂNCIA DAS COISAS?
COMO SABER DA REAL IMPORTÂNCIA?
SE VER, SE SENTIR, SE SABER,
TE VER, TE SENTIR, TE SABER,
SABOR, DIVERTIR, NOS SABERMOS UNS AOS OUTROS.”

Ricardo Amorim, Importância.

Como medir a importância de cada relação que estabelecemos e que nos formam e transformam? Se criamos hipóteses para os valores e pesos de coisas que não podem ser tocadas com as mãos, como saber se essa medida é a real? “Como saber da real importância?”

A resposta também soa cantada, “Se ver, se sentir, se saber”. A existencialidade de cada pessoa carrega os valores e pesos da importância de cada coisa que a compõe, de cada relação que a concebe como ser. Mas como tocar a minha própria existencialidade?

“Te ver, te sentir, te saber”, responde melodicamente. É no toque do outro que cada eu se constitui, é no toque no outro que o nós se constitui, é tocando o outro que tocamos nossa própria existência. “Sabor, divertir, nos sabermos uns aos outros.”

Sabermos uns aos outros é sabermos de nós, sabendo de cada eu que compõem esta unidade que somos. Esse é o sabor da vida. É o divertir por se encontrar nos encontros.

Nas relações que estabelecemos uns com os outros, temos a capacidade de experimentar e nos autorregular e, desde a infância, nos desenvolver, nos educar. Ainda é necessário dizer que o processo educativo, a vivência dessas experiências, acontece durante toda a vida (REZENDE, 2018, p.13).

É ser com consciência de ser. A consciência que Vigostki apresenta, não um saber intelectualizado, mas a propriedade autorreguladora do comportamento (VIGOTSKI, 2003; 2018). Com essa consciência não apenas estou, mas sou.

Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir (FREIRE, 1987, p.60)

E nesse caminho de Ser, que pressupõe uma consciência que me organiza no mundo como ativa, participo da existência dos que são, não comigo, mas são em mim, e sou neles, por isso Nós Somos.

Nessa dialética da existência, propriamente coletiva, os Batucadeiros se afirmam como ser. Cada indivíduo que compõe esse coletivo é atravessado por esta qualidade existencial de forma singular. As infâncias que se desenvolvem neste coletivo também têm a oportunidade de se encontrar nos encontros, sem ser apartadas dos demais indivíduos de diferentes faixas etárias. Desde os bebês aos idosos, todos participam juntos dos processos de criação e experimentação musical coletiva. Cada pessoa com as suas possibilidades, e com suas contribuições, como se pode ver na riqueza do projeto Batucabebê, que atua com crianças pequenas, e bem pequenas, e seus familiares (AMORIM, 2017).

No projeto Batucabebê, que é um braço do Batucadeiros, encontramos na música corporal a atividade-guia para o desenvolvimento do gesto musical dos bebês (AMORIM, 2017).

Nos momentos de *performance*, durante as apresentações, os bebês e crianças pequenas transitam livremente no espaço, junto às demais infâncias, adolescentes, adultos e até idosos, acompanhando em seu tempo e com as suas possibilidades de mobilidade, as *performances*. Os que adquiriram técnica mais requintada ousam movimentos mais complexos, enquanto os que experimentam pelas primeiras vezes a música corporal escolhem sons e técnicas mais simples, que se encaixam no compasso e nas células sonoras das peças tocadas.

O ser batucadeiro surge dessas relações. Cada pessoa é transpassada por elas, e se torna um batucadeiro. Andar pelas ruas da quadra 307 do Recanto das Emas (DF) é certamente esbarrar com algum batucadeiro, de bebê a idosos. Pessoas que se concebem como batucadeiros, carregando em si as marcas dessas vivências no projeto, tendo sua existencialidade marcada por essas relações.

A resistência da Existencialidade: Deixa eu te contar do nosso céu estrelado

Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A via-láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.

Olavo Bilac¹

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!
(Mário Quintana)

¹ Via-Láctea – XIII (1888), "Antologia: poesias". São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 37-55: Via-Láctea. (Coleção a obra-prima de cada autor).

Foto 1 - Estrelas



Fonte: acervo da autora

Aqui, tenho mais um convite, desta vez para ouvir estrelas, mas não quaisquer estrelas, daquelas que se vê com quaisquer olhos. Mas as nossas estrelas, as estrelas que nós batucadeiros criamos. Deixaremos que elas lhe falem.

Na nossa casa, temos um espaço, que agora é preenchido com arquibancadas laterais e frontais, e um palco de madeira no centro onde realizamos nossas apresentações. Já faz oito anos que a mesma tenda nos protege, nesse espaço, do sol e da chuva. A falta de recursos exige que ela seja resistente e perseverante na missão dela. Por causa do uso, vários buraquinhos apareceram em nossa tenda.

A falta de recursos financeiros é também a marca material das relações de opressão que permeiam as áreas periféricas, como a área geográfica onde nossa casa está. Parece uma tentativa de minar a existência dos sujeitos cuja “situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nessa dualidade, [opressor e oprimido] na qual se encontram proibidos de ser” (FREIRE, 1987, p.18).

A situação material dessa relação de poder imprime marcas nestas existências, como a crença da despotência. Cada pessoa que adentra o Instituto Batucar apresenta suas próprias cicatrizes, expressas por discursos de incapacidade, “eu não sei”, “eu não posso”, “eu não consigo”, “eu não nasci pra isso”. A cada novo desafio que lhes é proposto, nas rodas de música corporal, nos encontros de apoio pedagógico, ou nas vivências com os instrumentos musicais, estes discursos aparecem, trazendo à tona a internalização da situação de opressão. Pessoas que tiveram a consciência da sua musicalidade podada, suas capacidades intelectuais deslegitimadas, e suas capacidades criadoras inibidas.

A auto desvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 1987, p.27).

A forma da escolarização, em grande parte, tem contribuído para esses processos de despotencialização de pessoas, por invalidar a expressão de suas existências. Isso acontece por desconsiderar os processos de desenvolvimento, que são essencialmente internos, inteligíveis e inquantificáveis (VIGOTSKI, 1999; 2003, 2018). Assim “Segundo a perspectiva histórico-cultural o processo educativo é inquantificável.” (PEQUENO, 2015, p. 11). Contrariamente a essa verdade, nos espaços escolarizados, o foco está nos produtos, como se eles expressassem, em completude, toda a complexidade do desenvolvimento.

Na sociedade escolarizada o produto pretende comprovar a capacidade, gerando a sua eterna dependência. Não há saber sem seu respectivo comprovante e quanto mais se acumulam comprovantes, supostamente acumula-se também mais saber. Enquanto isso, o processo é deixado de lado. A própria experiência do aluno com as informações que lhe são apresentadas tem pouco valor. Não há espaço para as escolhas das pessoas, para seus questionamentos, incômodos e contribuições autênticas (PEQUENO, 2015, p.11).

Sendo assim, não há espaço para as próprias pessoas, não há espaço para suas existências. E é esse meio, hostil às existências holísticas dos seres, que dificulta o acesso a recursos financeiros para instituições como o Instituto Batucar, que não visam a produtividade financeira, nem primam por produtos, mas pelos processos singulares, individuais, e ao mesmo tempo coletivos de desenvolvimento e, ainda, atuam em situações de vulnerabilidades sociais, com os oprimidos, que têm suas próprias existências marginalizadas (FREIRE, 1987).

Assim, os buracos na nossa tenda são a materialidade dessa relação de opressão. São a materialidade dessa relação de inadaptação e conflito, com um meio que rejeita nossa existência, e a combate.

Na maneira como é organizado o espaço educativo-musical no Batucar podemos, primeiro, perceber a situação material de opressão na qual vivemos, depois nos perceber como seres ativos, como uma unidade que partilha deste coletivo, e assim perceber que:

Se um homem exerce poder de alguma forma sobre outro, nada ele tem a mais que esse outro. Ele possui apenas dois olhos, duas mãos e um só corpo. O que ele possui a mais é apenas o poder que lhe é concedido por esse outro (...) (PEDERIVA, 2009, p.147).

Ou seja, como oprimidos, somos potencialmente capazes de desfazer as situações de opressão e começar o processo de constante libertação (FREIRE, 1978).

Além disso, meu amigo de caminhada diz que essa inadaptação ao meio, este conflito constante com a realidade material apresentada é o combustível da potência criadora:

O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

Assim, nossas crianças se deitam no chão da tenda e apreciam o céu estrelado que criaram a partir de suas necessidades, anseios e desejos, que surgem da inadaptação ao mundo apresentado.

Em cada apresentação que vamos e falamos de nós como as “crianças carentes” do Recanto das Emas, penso, “eles pensam que carecemos de quê? Se temos buracos na tenda, transformamos em céu estrelado. Se não temos dinheiro para violões, pianos e violinos, fazemos música com o corpo. Criamos até nossos próprios signos, o solfejo corporal².” Criamos tudo o que precisamos, e nesse processo de criação nos tornamos mais inteiros, vivenciamos nossa humanidade (VIGOTSKI, 2009).

Nesse ato de tomarmos consciência da unidade que somos, a partir dos conflitos materiais que nos são apresentados pelo mundo, nos tornamos mais humanos, mais vivos e inteiros que os que têm todos os recursos materiais, mas não podem criar. Têm os instrumentos musicais, mas não podem ser música com todo o corpo. Ou os que têm um teto todo coberto, mas nunca terão seu próprio céu estrelado.

A pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora, traz, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia do homem em processo permanente de libertação (FREIRE, 1987, p.18).

Ouve agora o que dizem nossas estrelas? Isso é o que nos dizem as nossas estrelas, nos dizem que somos livres.

Referências

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca Bebê**: A educação do gesto musical. Brasília, 2017, 150p. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31272/1/2017_CarlaPatríciaCarvalhoAmorim.pdf. Acesso em: 20/05/2022.

² O solfejo corporal é um conjunto de signos criados coletivamente pelos Batucadeiros, que carregam o significado dos sons do corpo.

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **Batucadeiros**: Educação musical por meio da percussão corporal. Brasília, 2016, 174f. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20165/1/2016_RobertoRicardoSantosdeAmorim.pdf. Acesso em: 20/05/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. Brasília, 2017, 277p. Tese de doutorado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31392/1/2017_AugustoCharanAlvesBarbosaGoncalves.pdf. Acesso em: 20/05/2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Brasília, 2009, 207p. Tese de doutorado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/4430/1/2009_PatriciaLimaMartinsPederiva.pdf. Acesso em: 20/05/2022.

REZENDE, Murilo Silva. **A folia do Palmital**: experiências que tecem a musicalidade. Brasília, 2018. 153 p.

PEQUENO, Saulo N. F. **Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares**: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO/ Saulo Pequeno Nogueira Florencio. Brasília, 2015. 134 f.: il.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica:** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia/L. S Vigotski:** organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes : tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana - 1. Ed. -Rio de Janeiro: E-Pepers, 2018.

8.

“EU SÓ NÃO GOSTO QUANDO NÃO TEM”: COMO CRIANÇAS PERCEBEM O ENSINAR E APRENDER MÚSICA EM UM PROJETO DE INCLUSÃO SOCIOCULTURAL NA AMAZÔNIA

Priscila Castro Teixeira
Priscila Tavares Priante
Iani Dias Lauer-Leite

Introdução

O debate quanto aos espaços nos quais ocorrem os processos de ensinar e aprender tem se acirrado nos últimos anos, pois surgiram novas formas de aprender, novas formas de ensinar, muitas vezes não mais restritas aos modelos presencial e escolar. A preocupação com a democratização e ampliação do acesso ao conhecimento propiciou, em grande medida, o aparecimento de diversos espaços educacionais caracterizados como de ensino não formal. Neles, os conteúdos técnicos somam-se à preocupação com o ensino de habilidades sociais para busca de um melhor convívio em sociedade.

O papel da música como eixo condutor em políticas de inclusão social tem ocupado um lugar de destaque nos projetos que procuram, primordialmente, o resgate da dignidade e do pleno exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que de alguma forma estejam excluídos do convívio social ou em situação de risco, esquecidos pelo Estado e pela sociedade (SUDÁRIO, 2006). Para este autor, a música se apresenta nestes contextos socioeducativos como um elemento de formação de identidade e construção da cidadania.

Nesse sentido, o artigo apresenta resultados relativos aos processos de ensinar e aprender de crianças vinculadas a um projeto de inclusão

sociocultural mediante a música, em Santarém, Pará. Teceremos alguns comentários de cunho teórico, que visam embasar a discussão dos resultados deste estudo. Os achados serão discutidos com base em estudos anteriores, e pesquisadores dedicados ao tema educação musical.

Referencial teórico: Ensinar e Aprender Música em Espaços de Projetos Sociais

Nos últimos 20 anos ocorreram significativos avanços na área de educação musical no contexto de projetos sociais, estes, mediante suas ações, buscaram suprir as deficientes iniciativas socioculturais viabilizadas pelos governantes. Estes projetos, muitas vezes ligados a ONGs e outras instituições do terceiro setor, focam em um ensino de música contextualizado com o universo sociocultural, tanto dos alunos quanto dos múltiplos espaços em que acontecem (SANTOS, 2006).

As práticas musicais aí propostas contemplam um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino musical formal, encontram nestes projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música. Kleber (2006) fala da importância das ONGs enquanto um campo emergente e significativo para uma educação musical inclusiva que, agregada a dimensões mais amplas, são capazes de promover a transformação social. Segundo esta autora, os projetos propostos por estas organizações extrapolam os limites formais de ensino e, portanto, são realizados em diferentes espaços, nas próprias comunidades, criando assim uma forte aproximação entre a realidade de seu público, e a prática educativa.

Para Brécia (2002), dois pontos chamam a atenção em relação ao objetivo da música em projetos de inclusão social: A música torna-se um meio de formação da personalidade, ao conduzir a, e o estudante, à integração com a sociedade; e, o segundo, está relacionado à otimização das habilidades cognitivas e o desempenho escolar.

Sendo assim, nesses ambientes educativos, o objetivo transcende o crescimento musical, instrumental, tecnicista, pois trabalha as habilidades sociais e cognitivas do indivíduo e a formação do caráter e da cidadania, além de ampliar e reforçar as atividades socioeducativas.

O resultado dessa modalidade de ensino tem sido evidenciado em relatos de pesquisa, como destaca Santos (2006), que realizou um estudo intitulado “Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música”, cujo objetivo foi analisar o impacto da música em indivíduos que participaram de projetos sociais. Quanto ao desenvolvimento educativo-musical, foi possível concluir que todos os sujeitos investigados apresentaram avanços após seu ingresso no projeto, sendo essa evolução percebida nos aspectos: habilidade técnica instrumental/vocal; conhecimento teórico e leitura musical; acuidade auditiva; conhecimento sobre instrumentos; e, estilos musicais.

Martinez e Pederiva (2013) pesquisaram uma experiência de educação musical com crianças do projeto social Batucar, desenvolvido em uma região administrativa do Distrito Federal, com o intuito de investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Os resultados indicaram que as pessoas participantes, crianças, adolescentes ou jovens, se reuniam para compartilhar de um mesmo interesse – a atividade musical. Observaram, também, que no projeto as atividades são organizadas de forma a provocar na criança a necessidade de superação, da descoberta, o que a impulsiona a desenvolver-se na atividade musical.

Kleber (2006) realizou uma pesquisa em dois projetos sociais: o Villa-Lobinhos, no Rio de Janeiro, e a Associação Meninos do Morumbi, em São Paulo. Como resultados, a autora destaca nesses projetos os processos pedagógicos musicais, que são baseados no aprendizado coletivo e que podem contribuir para, além do aprendizado da linguagem musical, na transformação dos grupos e indivíduos. Essa autora destaca no trabalho das ONGs, a condução do processo pedagógico musical por meio do fazer musical ou “musicando”. Como o verbo no gerúndio, o termo favorece a ideia de música como ação, envolvendo não somente os *performers*, mas o público e todas as pessoas presentes.

Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que a educação musical deve ser muito mais do que a aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade.

Essa pesquisa, portanto, centra o olhar nos processos de ensinar e aprender vivenciados por crianças vinculadas a um projeto de inclusão

sociocultural mediante a música, na cidade de Santarém, Pará, privilegiando os discursos das crianças sobre si mesmas, sobre os professores e o ambiente educacional que as circunda no projeto.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada com a participação de 20 crianças com faixa etária entre 8 e 12 anos, sendo nove meninos e 11 meninas, estudantes de turmas de (1) teclado, violão (2), bateria (1) e flauta doce (1) em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, em Santarém, Pará. Os dados foram construídos a partir da realização simultânea de cinco grupos focais, de acordo com as turmas instrumentais citadas. O roteiro de grupo focal utilizado versou sobre os processos de aprendizagem a partir do olhar das crianças participantes. Neste artigo relatamos os resultados advindos de seis questões abordadas neste roteiro, apresentadas no próximo tópico.

Os resultados foram transcritos na íntegra e analisados segundo a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Essa técnica utiliza três figuras metodológicas para realizar análise de resultados qualitativos. As expressões – chave (ECH) são trechos, pedaços ou transcrições integrais que devem ser sublinhadas, coloridas, pois integram as ideias centrais. É a matéria prima para construção do DSC. As ideias centrais (IC) são descrições sintéticas e precisas dos trechos ou ideias centrais e mais tarde, do conjunto de ideias centrais similares. Essas descrições sintéticas podem ser, inclusive, as próprias falas dos depoentes. Nos resultados desta pesquisa, optamos, em vários momentos, por utilizar trechos das falas das crianças como ideias centrais. A ancoragem (AC) trata-se de uma manifestação linguística, ideologia ou crença presente nos discursos analisados.

A partir da transcrição fiel dos dados, seguem-se os passos: 1) análise isolada das respostas de todos os participantes, referente à questão 1, posteriormente todas as respostas da questão 2 e, assim, sucessivamente. É criada uma tabela com três colunas. Sendo expressões-chave/ ideias centrais/ ancoragens. Na primeira coluna – Expressões-chave - devem constar integralmente os resultados deste primeiro passo.

No segundo passo, identificam-se as ideias centrais e ancoragens, marcando com recursos gráficos diferentes, de acordo com o que cada expressão representa: por exemplo, ideias centrais sublinhadas e ancoragens em itálico.

O terceiro passo consiste em copiar as ideias centrais e as ancoragens para as colunas correspondentes, identificando, quando houver mais de uma ideia. No quarto passo, há o agrupamento das ideias centrais e ancoragens similares. Elas são organizadas com letras do alfabeto. No quinto passo os grupos de ideias centrais ou ancoragens são nomeados, segundo uma expressão que reflita o sentido de cada grupo.

Por fim, no sexto passo é construído o DSC de cada agrupamento, utilizando-se uma segunda tabela, composta pelas expressões-chave na coluna 1, ideias centrais correspondentes na coluna 2, e monta-se o discurso do sujeito coletivo na coluna três, utilizando-se as expressões-chave. Para cada agrupamento identificado é construído um DSC. É preciso estabelecer um esquema para as expressões-chave, por exemplo, começo, meio e fim ou, do mais geral para o menos geral, e mais particular. Para a coesão do discurso é necessário incluir conectivos durante construção do discurso, como por exemplo: assim, então, logo, enfim. Também são eliminadas particularidades relacionadas a sexo, idade, doenças.

A apresentação dos resultados pode ser realizada de diferentes modos, Lefèvre e Lefèvre (2005), afirmam que quando houver mais de um DSC por questão, construir um quadro-síntese com as ideias centrais desta pergunta. Após o quadro síntese, apresentar a ideia central e o DSC correspondente. O DSC não deve ser escrito com aspas, indicando citação. Os autores sugerem o uso do itálico para indicar a fala do depoimento coletivo. Os entrevistados, segundo eles, também podem ser apontados com termos como S1, S2 ou outro modo, desde que sejam os que contribuíram para a construção de determinado DSC.

Ressaltamos que uma das características dessa forma de análise é a fidelidade na transcrição dos dados, sendo mantidos sempre os maneirismos, regionalidades e características das falas de cada participante. Essa peculiaridade da técnica foi mantida neste estudo.

Resultados e discussão

Os resultados e a discussão são oriundos de seis questões respondidas pelas crianças participantes: 1) Como um professor de música deve ser?; 2) O que um professor de música deve fazer?; 3) Contem sobre uma aula que gostaram muito; 4) Contem sobre uma aula que não gostaram muito; 5) Complete a frase: eu aprendo música melhor quando...; e, 6) Complete a frase: eu tenho dificuldades para aprender música quando...

Os resultados analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo foram organizados por questão respondida. Para efeito de melhor compreensão os resultados são apresentados em dois grandes blocos temáticos: A) Ensinar: O ser e o fazer docente sob o olhar infantil; e, B) O aprender: olhando a si, o ambiente e o docente. Ressaltamos que nas questões analisadas não foram encontradas ancoragens.

Bloco temático A - Ensinar: O ser e o fazer docente sob o olhar infantil

Nesse bloco são apresentados os resultados relativos às respostas para duas perguntas realizadas: 1) como um professor de música deve ser?; e, 2) O que um professor de música deve fazer? A síntese das ideias centrais encontradas está no Quadro 1:

Quadro 1 – Percepções sobre o professor de música

Como um professor de música deve ser?		O que um professor de música deve fazer?		
Ideias Centrais	Participantes	Ideias Centrais	Participantes	
A	Características pessoais desejáveis	P5, P12, P10, P11, P8, P16	Saber tocar um instrumento	P7
B	Práticas pedagógicas desejáveis	P1, P5, P12, P3, P11	Ensinar música	P2, P11, P8, P5, P9, P16

C	Ensinar a tocar um instrumento	P4, P7, P2	Aprender coisas novas	P15
---	--------------------------------	------------	-----------------------	-----

Fonte: as autoras

Na questão 1, “como um professor de música deve ser”, duas ideias centrais destacaram-se, por agregarem mais crianças na sua construção: a ideia central A tratou das características pessoais que um professor de música deve apresentar, e a ideia central B trouxe as práticas pedagógicas que este professor deve ter.

Paciente, atencioso. Tem que ser paciente, legal, Compreensivo. Ser engraçado. Ser engraçado com os menores. Legal, divertido. Sério também. Tem que levar a sério, mas não pegar muito pesado. Alegre e sério. Responsável, educado. Amigo (P5, 12 anos; P12, 11 anos; P10, 12 anos; P9, 11 anos; P11, 10 anos; P8, 10 anos; P16, 10 anos).

Sobre esses aspectos pessoais que um professor deve ter, Kater (2004), afirma que ele deve dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal, conhecendo-se melhor para ter equilíbrio interno e outras características necessárias a sua profissão. Arroyo (2006) corrobora com essa reflexão, pois entende a educação musical para muito além da técnica, compreendendo o fazer musical como uma prática recriadora de significados que dará sentido à realidade do aluno, e do professor.

Quanto às práticas pedagógicas desejáveis, as crianças afirmaram:

Interativo, ensinar bem. Não pode dar uma aula chata, que não chame muito atenção, tem que fazer umas brincadeiras. Dar bastante informação. Ralar também quando a gente merece. Respeitar o aluno. Ele deve falar direito com a gente (P1,12 anos; 12 anos; p12, 11 anos; P5, 12 anos; P3, 10 anos; P11, 10 anos; P12, 11 anos).

Observamos nesse discurso a preocupação dos participantes em que o professor, para além de ensinar conteúdos técnicos, que o faça de maneira lúdica. Vemos ainda a expectativa dos alunos pelo exercício da liderança em sala de aula, sempre pautada pelo respeito.

Para lecionar em projetos sociais, o professor de música precisa conhecer o papel que a música representa para seus alunos, pois nesses

projetos a proposta pedagógica costuma ser construída a partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem (FIALHO, 2014). Por isso, a necessidade da, e do educador, entender quem são os alunos, o que sabem sobre a música, qual a relação deles com ela, e o que buscam musicalmente. Daí a importância de, ainda durante a graduação, que os estágios aconteçam em espaços diversificados como ONGS, projetos sociais, OSCIPS (organizações da sociedade civil de interesse público) e outros.

Aliado a essa consciência da responsabilidade educacional que lhe cabe, para Cruvinel (2005), a, e o educador, deve sempre adequar-se ao contexto em que seus alunos estão inseridos, por isso é relevante que a/o professor conheça a realidade em que atuará e, principalmente, saiba lidar com suas peculiaridades.

Souza (2014) discorre sobre a relevância de se pensar em uma educação musical que proporcione à e aos alunos boas experiências com música, além de valorizar a aprendizagem em conjunto, e oferecer vivências e desafios adequados ao contexto em que estejam inseridos professor, e aluno. Ressalta ainda que o trabalho pedagógico musical em projetos sociais é na maior parte das vezes coletivo, portanto, outros conceitos-chave da educação devem ser pensados, como a aprendizagem colaborativa, a gestão de conflitos, a não concorrência, dentre outros. Assim, o conceito de aprendizagem deve ser ampliado ao incluir não apenas habilidades cognitivas, mas também habilidades de comunicação.

Ademais, pensar na didática musical em projetos sociais significa considerar os fatores que contribuem para a inclusão dos alunos no grupo, tais como metodologias, conteúdos, repertório e ambiente, pois ainda que estas propostas não sejam padronizadas, devem garantir igualdade, acessibilidade, envolvimento e processos de aprendizagem musical que incluam o outro, e a comunidade (SOUZA, 2014).

A ideia central C trouxe a perspectiva técnica, pois as crianças esperam que o professor as ensine a tocar um instrumento, traduzido pelo discurso:

Precisa ensinar a tocar bateria. Ensinar a tocar um instrumento. Ele ensina o instrumento (P4, 12 anos, P2, 10 anos, P1, 11 anos).

Essa ideia relacionada ao conhecimento de um instrumento musical é repetida na primeira ideia central da pergunta “O que um professor de música deve fazer”, quando uma criança disse que o professor precisa *Saber tocar um instrumento* (P7, 12 anos).

A ideia central B trouxe a concepção do ensinar.

Ensinar, deve ensinar. Ensinar pra gente. Ensinar música, a conviver com os sons. Ensinar a gente a como ser afinado, a ser concentrado. Ensinar, deve ajudar as crianças que tão tendo dificuldade, ensinar os instrumentos. Deve ajudar, melhorar aquilo que não tá bom pro aluno. Ensinar parte por parte. Ensinar a gente sempre devagar (P9, 11 anos; P16, 10 anos; P2, 10 anos; P11, 10 anos; P8, 10 anos; P5, 12 anos; P9, 11 anos).

Aliado a isso, está a lógica do aprender, pois as crianças afirmam, na ideia central C que o professor:

Deve sempre aprender mais coisas sobre o instrumento, coisas novas, pra poder ele ensinar pra gente (P15, 11 anos).

A característica acima é discutida na pesquisa de Bréscia (2002), que reafirma como primeiro objetivo da música em projetos sociais o caráter de formação de personalidade, levando o aprendiz a se integrar à sociedade. No entanto, lembra que não deve ser esquecido o ensino dos signos sonoros propriamente ditos, pois ainda que a instrução nestes contextos transcenda o crescimento musical, a aprendizagem instrumental não deve ser deixada de lado.

Portanto, a/o educador musical de projetos sociais deve dominar o instrumento que ensina, pois precisa apresentar com propriedade aos alunos, o mundo dos sons. Afinal, como a aula é de música, não se pode deixar de falar do objeto de estudo da aula: a música.

Como a infância é um período no qual as crianças estão conhecendo e desvendando o mundo onde vivem, é importante que sejam apresentadas a elas experiências novas a cada aula, a cada vivência, em que possam descobrir novas sensações, talentos, sentimentos. Sobre isso, Pederiva (2009), afirma que é necessário pensar uma educação musical mais humana e mais ética, em que todas as expressões e criações possam ser respeitadas como expressões de humanidades. Por isso, a

autora destaca a importância da emancipação no processo educativo, que segundo ela é fundamental para se reconhecer o humano que há em si e no outro, por meio de suas expressões e criações musicais.

As respostas para a pergunta “o que um professor de música deve fazer?” de maneira geral discorrem sobre a importância do educador musical ser um profissional que intervenha nas dificuldades individuais e coletivas, executando atividades pedagógicas que visam a promoção e a integração de pessoas, humanizando-as tanto pela perspectiva da música, quanto pela formação plena de um musicista. De maneira geral, a/o educador musical deve dialogar com a educação e a prática musical em suas práticas. Além disso, a forma como ele irá introduzir o aluno no mundo dos sons é importante e significativa.

O aprender: olhando a si, o docente e o ambiente

Esse bloco temático é composto pelos discursos coletivos gerados por quatro questões: as aulas que as crianças mais gostaram, as aulas que menos gostaram, a percepção delas sobre quando aprendem mais, e quando aprendem menos. Para fins de organização, está dividido em subseções. Começaremos nossa discussão trazendo as ideias centrais e discursos relativos às percepções quanto às aulas que mais gostaram e que menos gostaram. A síntese está descrita no Quadro 2.

Quadro 2 – Percepções sobre as aulas que as crianças mais gostaram e aquelas que menos gostaram

Aulas que mais gostaram			Aulas que menos gostaram	
IC	Ideia Central	Participantes	Ideia Central	Participantes
A	Aula do coral	P1, P11, P14, P4, P3	Quando não tem aula	P1, P2, P14, P11
B	Aula de dança	P8	Nenhuma	P13
C	Aula com um instrumento	P1, P13	Aula de canto	P6, P8
D	As aulas legais foi todas as que a gente aprendeu	P05, P12	Primeira aula	P7

E	No dia que eu aprendi a me admirar muito	P7	É falta de ética falar o nome de professor	P9, P15
F	Quando o professor tocou uma música pra gente	P6	A que leva muito ralho	P15
G	Aula do professor/professora de flauta	P10, P9		

Fonte: as autoras

Quanto às aulas que mais gostaram, as respostas dos participantes dividem-se em três tipos: aquelas relacionadas ao conteúdo em si (Ideias centrais A, B e C), as relacionadas à percepção de aprendizado próprio (Ideias centrais D e E), e aquelas que a prática pedagógica do professor se destacou no entendimento das crianças.

As ideias centrais A, B e C mostram as preferências das crianças, nos discursos:

De canto. Aula de canto do coral. Foi bem legal. Aprender cantar com o professor João (P2, 12 anos; P11, 10 anos; P14, 12 anos; P9, 9 anos; P3 10 anos).

Aula de violão. Bateria. Aula do professor Auricélio, ele me ensinou a tocar muitas coisas (P3, 10 anos; P1, 12 anos; P5, 12 anos).

Aula de dança (P8, 10 anos).

Nos discursos, as crianças relatam sobre a aula de canto coral. Essa era uma atividade obrigatória para todos os participantes do projeto social, à época da pesquisa. Observamos que, apesar de ser uma aula do tipo obrigatória, as crianças diziam gostar.

Nas outras aulas mencionadas, as crianças são vinculadas por escolha própria. No entanto, tais aulas compartilham com o canto coral, o caráter coletivo. E essa pode ser uma explicação a sua menção como aquelas mais apreciadas, ou seja, a característica do momento coletivo, do

aprendizado conjunto, quando as crianças têm possibilidade de se encontrar em um grupo maior.

Sobre este discurso, reportamos o estudo de Kleber (2006), no qual os dados revelaram que os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostraram-se nos relatos colhidos pela autora como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionadas pela música, nos contextos não-formais. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar”, cuidar dos instrumentos, realizar uma produção musical, os encontros com os amigos fazem parte do contexto do processo pedagógico-musical dos alunos, e constituem uma parte que consideram indispensável para manter o interesse em participar do projeto sociomusical.

Em ambos os relatos, observamos que os processos, de maneira geral, não fragmentam a estrutura musical, pelo contrário, compreendem a experiência em grupo, em que experimentando os ritmos, timbres, sonoridades na sua completude, protagonizam seu próprio desenvolvimento musical, e humano.

Os discursos D e E versam sobre a percepção do próprio aprendizado. O discurso oriundo da Ideia Central D é *No dia que eu aprendi a me admirar muito, a tocar a primeira música* (P7, 12 anos). E o discurso E afirma *“As aulas que eu mais gosto, são as aulas que a agente aprende uma música nova”* (P14, 11 anos).

Para Martinez e Pederiva (2013), quando a prática educativa se organiza e se estrutura com base no interesse da criança, as dificuldades que surgem não provocam constrangimento ou desistência do processo. Ao contrário, instigam a criança continuar e superar os desafios que surgem e impulsionam o desenvolvimento musical, e humano.

A Ideia central F “quando o professor tocou uma música pra gente” foi elaborada por uma aluna que descreve como mais marcante a aula na qual ouviu o seu professor de canto tocar, vivendo um momento de apreciação musical. O DSC formado foi: *Quando o professor tocou uma música pra gente, foi numa das aulas no final do ano, que o professor tocou uma música pra gente* (P6, 11 anos).

Notamos que a criança relata um momento de apreciação musical proporcionado pelo professor de música, quando criou um

compartilhamento de experiências, de sonoridade, tornando-se um momento marcante para quem o ouvia.

Essa relação mais aproximada descrita é, também, encontrada na pesquisa de Schünemann e Maffioletti (2011), “Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música”, que teve o intuito de compreender como a articulação entre música e história promove o interesse das crianças, criando um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas. Nos resultados, os autores descreveram episódios nos quais a música, e a história infantil, mobilizaram o interesse e adesão das crianças em aula.

A ideia central H “aula do professor/professora de flauta” foi elaborada por três crianças, sendo que duas delas participavam do projeto há quatro anos, e por um longo tempo tiveram aulas de flauta doce com o mesmo professor.

A maioria dos dias é muito bom, mas eu gostava muito da minha primeira professora de flauta, a nossa professora de flauta tinha sempre uma aula diferenciada, a gente não só tocava o instrumento, mas aprendia outras coisas, tipo brincadeira com os copos, era bem legal. Gostava da aula do tio Junior da flauta também, porque ele era carinhoso e sempre tirava brincadeira com a gente (P9, 11 anos; P10, 12 anos; P9, 11 anos).

Esses discursos destacam como a forma de dar a aula e a metodologia escolhida para a prática pedagógica foi importante para se tornar marcante para os alunos. Quando solicitado um relato sobre uma aula que gostaram, os alunos falaram de educadores específicos, reforçando o interesse por todas as aulas ministradas por eles.

Em se tratando das aulas que menos gostaram, foram produzidos seis discursos. A ideia central A “Quando não tem aula” foi elaborada por quatro crianças que convergem em concordar: a aula menos apreciada é aquela que, por algum motivo, deixa de acontecer.

Eu só não gosto quando não tem, quando não tem aula e a aula que o professor faltou. O dia que achei chato foi o dia que choveu e a gente não teve aula, eu queria (Participantes: P1, 12 anos; P2, 10 anos; P14, 12 anos; P11, 10 anos).

A ideia central **B** “Nenhuma” corrobora com a resposta anterior, pois foi elaborada por um aluno relatando não ter nenhuma aula que não tenha gostado. De maneira monossilábica o aluno respondeu, e não relatou, nenhuma aula ministrada que não tivesse gostado no projeto. O DSC formado, portanto, foi: *Nenhuma* (P13, 12 anos). Dois pontos podem ser levantados nesta fala do aluno, que apesar de sucinta, traz aspectos importantes.

O primeiro deles é que o projeto, por não ter patrocinadores e nem ajuda governamental, conta com o auxílio e colaboração de voluntários, que muitas vezes, por questões financeiras e problemas com transporte, não tem como se locomover até o local onde o projeto funciona. Outro ponto é que as aulas acontecem uma vez por semana para cada instrumento, logo, o aluno espera uma semana para ir ao projeto ter a aula de música, aumentando a expectativa de que esta ocorra. Quando isso não acontece, há uma frustração pessoal.

A ideia central **C** “Aula de canto” foi elaborada por duas crianças que estão há um ano e meio no projeto, e que descreveram a aula de canto como aquela que não gostaram de participar. O DSC então se tornou: *de canto* (P6, 11 anos; P8, 10 anos).

Ressaltamos que no primeiro semestre de 2018 a regra de obrigatoriedade de participação nas aulas de canto coral foi revista em reunião com pais, coordenação e professores e decidiu-se pela não obrigatoriedade. A mudança foi motivada pelos relatos dos alunos participantes da pesquisa, que se sentiam obrigados a ir, e ainda pelas dificuldades daqueles que não podiam ir às aulas à noite, turno no qual ocorriam as aulas de canto coral. Portanto, atualmente o projeto continua tendo um coro infantil, mas agora sendo composto apenas com as crianças que estejam interessadas nas aulas.

A ideia central **D** “Primeira aula” foi elaborada por uma aluna que relatou não ter gostado da sua primeira aula no projeto, pois não se sentiu bem, nem no espaço do projeto, nem com as pessoas que ali estavam, como se pode observar no DSC a seguir: *Minha primeira aula aqui, foi mais ou menos, não foi muito legal* (P7, 12 anos).

A ideia central **E** “É falta de ética falar o nome de professor” foi dita por uma aluna que relata não ter gostado de uma aula, “por ser chata”, mas não se sentia à vontade para falar o nome do professor, por ser falta

de ética esta exposição. O DSC formulado foi: *É falta de ética falar o nome do professor. Mas eu já superei essa aula chata* (P9, 11 anos). Nesse discurso, observamos que a criança já tem uma concepção formada sobre ética e os valores humanos.

A ideia central F “A que leva muito ralho” (Ralhar é um termo muito usado na região amazônica, que pode ser sinônimo de repreender) foi elaborada por um aluno que relata não gostar das aulas nas quais o professor chama muito atenção da turma, ou grita, ou se estressa. O DSC dessa ficou da seguinte maneira: *a que a gente leva muito ralho* (P15, 11 anos).

Para Gonçalves (2017), o professor tem uma função específica de organizador do espaço social, e isso acarreta a responsabilidade de promover condições de possibilidades para a educação do desenvolvimento da musicalidade, considerando a unidade afeto intelectual dos indivíduos, suas experiências simultaneamente individuais, culturais (alheias), históricas e suas imaginações musicais. Dessa maneira, o professor pode organizar o espaço musical para auxiliar na construção dessas imaginações musicais, lidando com emoções estéticas e compreendendo o mecanismo psicológico que elas envolvem.

Finalmente, o Quadro 3 traz a síntese das ideias centrais encontradas relativas às questões: “eu aprendo melhor música quando...” e “eu tenho dificuldades para aprender música quando...”.

Quadro 3 – Percepções sobre elementos facilitadores e dificultadores do aprendizado de música

Aprendo melhor música quando...		Tenho dificuldades para aprender música quando...	
Ideia Central	Participantes	Ideia Central	Participantes
A	Quando a gente tá concentrado, tá de bom humor, com vontade de aprender	Quando a gente não presta atenção na aula, quando a gente tá na brincadeira, quando a gente tá com má vontade	P3, P1

B	Quando canto e estudo a música	P20	Quando o exercício é difícil	P2, P5
C	Quando a tia Priscila tá ensinando	P6	Quando nós sentamos juntas	P8
D	Quando não tem barulho, quando está silencioso	P9, P7	Dedo pequeno pra alcançar notas	P16, P9, P7
E	Quando fico brincando sozinha no teclado	P6	Quando a gente não estuda em casa	P10
F	Quando cresce ouvindo música	P10	“vergonha de tocar na frente dos outros alunos”	P15, P16
G	Quando escuto coisa nova e me apaixono	P9	Quando a gente não recebe muita atenção	P19
H	Quando o professor ensina espontaneamente	P12	Quando tem vergonha de perguntar	P14

Fonte: as autoras

Ao observar o Quadro 3, percebemos que as ideias centrais e respectivos discursos são agrupados em três polos: o primeiro está centrado nas ações facilitadoras/dificultadoras da aprendizagem partindo do estudante de música. O segundo polo relaciona-se as ações facilitadoras/dificultadoras da aprendizagem que emanam do professor. O terceiro polo conecta-se com as questões ambientais, como o barulho ou o silêncio, equipamentos e materiais disponíveis, que podem facilitar ou dificultar o aprendizado. Há nas duas questões um predomínio quantitativo de ideias centrais vinculadas às ações facilitadoras, ou dificultadoras, da aprendizagem advindas do próprio estudante.

Na questão “eu aprendo melhor música quando...”, as ideias centrais focadas nas ações das crianças são A “quando a gente tá concentrado, tá de bom humor, com vontade de aprender”; B, “quando canto e estudo a

música”; E, “quando fico brincando sozinho no teclado”; F, “quando cresce ouvindo música”; e, G “quando escuto coisa nova e me apaixono”. Nessas ideias vemos que a ação parte do sujeito. Ainda que o estímulo seja externo, ele reage positivamente, criando-se uma situação de aprendizagem. Outras vezes, age no ambiente, trazendo uma disposição interna favorável ao aprendizado. O discurso referente à ideia central C é representativo para essa questão.

No dia q a gente ta de bom humor, que a gente “teja” com vontade de aprender, por que tipo se vier por obrigação e não por amor a gente não consegue aprender (P5, 12 anos).

Para discutir essa questão, buscamos Pederiva (2009, p. 01) ao afirmar que “a arte de música é ferramenta das emoções, a técnica social dos sentimentos, de seres humanos cujas emoções são constituídas culturalmente. Somos uma relação social conosco mesmo”.

Pederiva & Tunes (2013) refletem sobre isso, e afirmam que a atividade musical sentida como uma experiência emocional pode propiciar a vivência consciente das particularidades de cada um, mostrando haver uma relação muito próxima com as emoções. Nesse sentido percebemos a importância da criança sentir-se bem onde está vivenciando música, para que realmente tenha interesse, e vontade em aprender.

A fala da criança que diz: “tipo se vier por obrigação e não por amor a gente não consegue aprender”, toca em um aspecto importante para ser analisado, pois qualquer emoção musical pode se concretizar em sons que correspondam a essa mesma emoção. Logo, se o aluno não está com vontade de aprender, até o som que fizer em seu instrumento receberá influência do sentimento que o faz estar ali, em consonância com o seu ânimo.

Brécia (2002) fala da musicalização como um despertar para o mundo dos sons, além de auxiliar no desenvolvimento do gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação. Para esta autora, a musicalização é, sobretudo, um processo de construção do conhecimento. Nesse mesmo sentido, Gainza (1988) e Penna (2010), afirmam que musicalizar um ser humano é torná-lo um indivíduo sensível

e receptivo ao fenômeno sonoro, desenvolvendo os instrumentos de percepção necessários para que possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.

As ações docentes mencionadas nas ideias C e H referem-se a uma professora específica, e a uma forma específica de ensinar: espontaneamente.

A questão ambiental aparece em uma ideia central (D) apenas: “quando não tem barulho, quando está silencioso”. Essa ideia foi elaborada por duas alunas, uma veterana e uma aluna recente. O discurso produzido evidencia um grande problema do projeto, a falta de estrutura. Como não há isolamento de som e salas adequadas para cada turma, o silêncio que é precioso para quem estuda, e tem dificuldades de concentração, nem sempre é possível. O DSC formado ficou: *quando tem silêncio. Quando não tem barulho, quando é mais silencioso* (P9, 11 anos; P7, 12 anos).

As respostas para “eu tenho dificuldades para aprender música quando...”, trouxeram, como já mencionado, também o predomínio das percepções voltadas para a própria ação/situação da criança, enquanto estudante de música. Essas ideias são: A, “Quando a gente não presta atenção na aula, quando a gente tá na brincadeira, quando a gente tá com má vontade”; D, “dedo pequeno pra alcançar a nota”; E, “quando a gente não estuda em casa”; F, “vergonha de tocar na frente dos outros alunos”; e, H “quando tem vergonha de perguntar”.

Um dos discursos mais representativos dessa questão está vinculado à ideia central A:

Quando a gente tá na brincadeira e não leva a sério. Quando a gente não presta atenção na aula, tá na brincadeira e não leva a sério, quando a gente tá com má vontade. Quando a gente vem pra aula de mau gosto (P3, 10 anos, V1, 12 anos).

Nesse discurso, vislumbramos a necessidade de que o professor seja criativo, de maneiras a propor práticas educativas facilitadoras do processo de aprendizagem, mesmo sem as condições ideais. Ainda, consideramos a necessidade de ouvir o aluno, de saber como está se sentindo na aula, quais suas dificuldades, opiniões sobre a aula, isto é, compreender o contexto do aluno, no processo de ensino.

As duas ideias centrais voltadas para a ação do professor foram a B, “quando o exercício é difícil”, e a G, “quando a gente não recebe muita atenção”. Mais uma vez observamos o papel do professor enquanto agente organizador dos espaços de aprendizagem, e das vivências que deverão ser propiciadas aos alunos.

A ideia central B, “quando o exercício é difícil” foi elaborada por três alunos de diferentes faixas etárias e turmas, convergindo assim numa dificuldade de muitos alunos em aprender quando o educador faz uma atividade considerada difícil. O DSC formado segue:

Quando a música é difícil. Quando o professor passa exercício difícil. Tipo quando a gente fica só numa nota, vários dias nela, aí quando muda fica mais difícil, não é fácil. Tipo quando a gente fica numa estrofe um tempo e depois pra sair e ir pra outra parte dá uma bugada, sabe? (Participantes: P2, 10 anos, P5, 12 anos, P8, 10 anos).

Esse discurso coletivo faz referência à prática do professor em sala de aula e revela que a metodologia utilizada pelo educador não se tornou ponte para o aprendizado do aluno. Sobre isso, Pederiva (2009, p.04) afirmou que “educar musicalmente significa organizar intencionalmente, espaços educativos para o desenvolvimento da musicalidade por meio de processos educativos relacionais, afeto-intelectivos, criadores, expressivos, compreensivos e sensíveis e conscientes”.

Para essa autora, uma educação musical organizada e pensada de acordo com o contexto e as dificuldades dos alunos cria condições para viver espaços educativos de forma mais humana, respeitosa, dialogada. Portanto, nesse modo de educação, não deve haver hierarquia, nesse processo todos são importantes para o crescimento do outro, o educando que precisa do professor como organizador do processo educativo, e o professor que necessita também do aluno, para adaptar sua prática a cada realidade vivenciada no processo de ensino e aprendizagem.

A ideia central G, “quando a gente não recebe muita atenção”, foi elaborada por um aluno da turma de violão que relatou ter dificuldades quando não recebe a atenção devida do educador em sala de aula. Para ele, fica ainda mais difícil se pedir ajuda, e não for atendido pelo professor. O DSC formado foi: *Quando a gente não recebe muita*

atenção né e a gente fica professor, professor, passe uma música aqui, pow eu não sei (P5, 11 anos).

Para Martinez (2013), no campo da música, é fundamental que haja uma ação colaborativa no processo de aprendizagem, tanto em consideração às relações humanas, como no que se refere ao acesso às ferramentas culturais necessárias para este processo. Nesse cenário, devemos criar condições de acesso para a apropriação das ferramentas culturais, considerando, portanto, que todas as crianças possuem inúmeras possibilidades para desenvolver-se musicalmente, desde que, durante o processo educativo, sejam estimuladas para isso.

A ideia central C, “quando nós sentamos juntas”, exterioriza a dificuldade trazida por uma questão de estrutura. A ideia foi formada a partir da fala de uma aluna da turma de teclado, que descreve sua maior dificuldade em aprender música quando precisa dividir o seu instrumento com outro aluno, pois no projeto não existem instrumentos para todos. O DSC formado é: *Quando nós sentamos juntas, as duas* (P1, 10 anos). Esse discurso revela outra deficiência do projeto, a falta de instrumentos para todos os participantes, que em muitos casos precisam dividi-los, e os relatos discorrem como isso pode, sim, ser uma dificuldade no processo de aprendizagem.

Apesar disso, percebemos mediante os resultados encontrados, que os percalços de natureza ambiental/estrutural, os elementos dificultadores trazidos pelos próprios participantes ou pelos professores, são minimizados pelas várias possibilidades que o contexto traz, como: as vivências coletivas, os aprendizados de habilidades cognitivas e sociais, as novas experiências, o ensino pautado nos conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos a partir do cotidiano de cada um, dentre outros. Tais aspectos representam vantagens que auxiliam estas crianças a se tornarem protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o ensinar e o aprender de crianças em um contexto de projeto de inclusão sociocultural mediante a música. Tomados conjuntamente os resultados, percebemos que a análise realizada pelas crianças trouxe três elementos importantes no

processo de aprendizagem: os professores, o ambiente e as próprias crianças. Em se tratando dos professores, as crianças desejam que eles tenham um conjunto de características pessoais e práticas pedagógicas favoráveis ao aprendizado. Para além do conteúdo, esperam que eles auxiliem na formação do cidadão, mediante o encorajamento de práticas voltadas para as habilidades sociais.

Em se tratando do ambiente, as crianças percebem fatores que dificultam o aprendizado, como a escassez de instrumentos e a falta de salas adequadas para o ensino. Contudo, um dos resultados mais expressivos esteve relacionado às percepções relativas ao papel que cada criança desempenha em relação ao seu aprendizado. Elas se viram como principais nesse processo, percebendo que suas atitudes e comportamentos interferiam na aprendizagem. Concluímos que as crianças em questão são ativas em seus processos desenvolvimentais e de aprendizagem, sendo o projeto social um importante vetor para propiciar condições para o protagonismo de crianças e adolescentes vinculados a ele.

Referências

ARROYO, M. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n° 5, p. 13 – 20, 2000. Disponível em: <http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448/375>. Acessado em janeiro de 2022.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2002.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

FIALHO, Vania Malagutti. As aprendizagens e práticas musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32.

2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/465/389>. Acessado em janeiro de 2018.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. [Tradução de Beatris A. Cannabrava]. 2.ed. São Paulo: Summus, 1988. vol. 31.
GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. Tese. 2017. (Doutorado Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>. Acesso em fevereiro de 2018.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo6.pdf. Acesso em: 15 jan. 2013.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.PDF?sequence=1>. Acesso em fevereiro de 2018.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana. **Depoimentos e discursos**. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo, PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **“Eu fico com a pureza da resposta das crianças”**: a atividade musical na infância. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **“O que é, o que é?”**: princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Dissertação. 2013. (Mestrado Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17139>.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 207 pp. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Carla Pereira dos. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**. 2006, Brasília. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao05/01COM_EdMus_0503-034.pdf. Acesso em setembro de 2019.

SANTOS, Regina M. S. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, mar. 2004. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_completa.pdf. Acesso em agosto de 2018.

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e história infantis: o engajamento da criança do 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 26, jul/dez, 2011. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo10.pdf, acesso em setembro de 2018.

SOUZA, Jusamara. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre. Tomo editorial, 2014.

SUDÁRIO, Eliale Oliveira. **Inclusão social através da música**. 2006. Monografia, (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto VillaLobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

9.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: AS VIVÊNCIAS SONORAS COMO GUIA DO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE

Daiane Aparecida A. de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva

A organização do espaço educativo-musical à luz da Teoria Histórico-Cultural

O acesso à educação musical é um direito garantido por lei em toda a educação básica desde 2008, e é também um direito humano, tendo em vista que todas as pessoas são seres musicais, pois a musicalidade tem base filogenética, mas somente pode ser desenvolvida em meio à cultura (PEDERIVA, 2009). A organização do espaço educativo-musical pode ser realizada por professores/as pedagogas/os além dos especialistas em música, estas/es são as/os profissionais mais capacitadas/os para atuar na educação de/com crianças. A educação musical é necessária nas escolas das infâncias desde a mais tenra infância; professoras/es pedagogas/os e especialistas devem ser parceiras/os nesta garantia.

Partilharemos neste trabalho uma pesquisa de mestrado realizada por uma pedagoga que objetivou compreender de que modo o espaço educativo-musical poderia ser organizado com centralidade nas vivências sonoras das infâncias (OLIVEIRA, 2020). O meio educativo foi organizado partindo das vivências das crianças com o mundo sonoro. Além de engendrar uma educação musical que se aproxima das experiências culturais singulares das crianças em busca do objetivo principal da pesquisa, a professora-pesquisadora aponta caminhos para a atuação de pedagogas/os nesta área.

O trabalho foi norteado pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Este autor compreende que as crianças se desenvolvem a partir de suas

vivências culturais, em suas relações com o meio que as constituem de maneira histórica, dialética, dinâmica e singular (VIGOTSKI, 2018a). Vivência é a unidade pessoa-meio e é particular para cada ser (VIGOTSKI, 2018a), assim sendo, a vivência sonora é a unidade pessoa-meio sonoro.

Os seres humanos possuem diversas vivências com seus ambientes sonoros, afetam e são afetados pelos sons, criam e apreciam as sonoridades do mundo, os sons do respirar, falar, andar, pulsar, chorar, salivar, rir, pular, viver e existir, por isso:

[...], os processos educativos precisam ser organizados às crianças com centralidade em suas vivências, objetivando os seus desenvolvimentos, para tanto, suas experiências cotidianas com os sons precisam ser consideradas nos processos educativos em música (OLIVEIRA, 2020, p. 60).

Há algum tempo, tem-se o interesse de estudar os ambientes sonoros. Schafer (2011a, 2011b) explica que os seres humanos são compositores dos sons da vida: “Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” (SCHAFER, 2011a). Apesar de não ser um autor de base vigotskiana, este entendimento dialoga com Vigotski quando define fluxo dialético como o: “[...] dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 65). Ou seja, os seres humanos ao vivenciarem dialeticamente os sons são os compositores de seus meios e, também apreciadores, porque contemplam outras sonoridades criadas.

Tal possibilidade de relação do ser humano com o meio sonoro não pode ser ‘desligada’ voluntariamente, a existência humana implica na relação pessoa-meio sonoro, não somente relacionada ao sentido da audição, mas em sua integralidade, de modo multissensorial (PAULA, 2017; PINK, 2015). Por isso, a educação musical precisa se debruçar sobre a organização de ambientes educativos que guiem o desenvolvimento da consciência das pessoas sobre os meios sonoros de sua vivência. Isso porque, como afirma Vigotski (1995), a consciência é o que permite que as pessoas regulem seus comportamentos no mundo, inclusive no mundo sonoro.

Assim sendo, desenvolver a consciência sonora guia o desenvolvimento da própria musicalidade, porque possibilita a autorregulação musical. O conceito de musicalidade adotado neste trabalho é o seguinte: A musicalidade é toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo, ou pela manipulação sonora de objetos (GOLÇALVES, 2017, p. 51).

A educação musical na infância, de uma maneira geral, tem privilegiado o ensino técnico de música, voltado para a compreensão de certos conceitos musicais que distanciam as crianças de suas próprias musicalidades (OLIVEIRA, 2020). Na perspectiva adotada na pesquisa realizada, dispensou-se práticas educativo-musicais escolares que têm como objetivo maior a formação de músicos/musicistas, e engendrou-se processos educativos que possibilitaram o desenvolvimento humano de maneira una, em seus corpos-mentes, afetos-intelectos.

Ressaltamos que o ensino técnico de música atende a objetivos diferentes dos partilhados neste trabalho. Aqui tratamos especificamente da possibilidade de organizar ambientes educativos musicais nos mais diversos espaços, escolas das infâncias, escolas dos anos iniciais, todo e qualquer contexto composto por crianças e por professoras/es, inclusive as/os pedagogas/os, que possam organizar o ambiente educativo para orientar o desenvolvimento das musicalidades das crianças de uma maneira mais ampla.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2020), a maneira como o ambiente educativo musical foi organizado, com base nas vivências das crianças, afetou os processos de desenvolvimento de suas musicalidades, como descreveremos em momento posterior. Por ora, é preciso elucidar que a didática de uma educação musical histórico-cultural foi a norteadora da pesquisa, e do trabalho pedagógico realizado. Tal didática é definida como:

[...] o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de

aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 315).

Ou seja, a educação musical histórico-cultural na infância representa, em essência, a abertura de um leque de possibilidades para que as crianças experimentem, criem, se expressem, imaginem, apreciem, escutem atentamente, combinem sons, silenciem e, principalmente, se relacionem consigo e com os outros, por meio do compartilhamento de experiências musicais diversas, desenvolvam sua consciência e guiem-se no mundo. Para tanto, suas vivências cotidianas com os sons precisam ser consideradas nos processos educativos em música.

Partimos do princípio, sob as lentes da referida teoria, de que a educação musical precisa debruçar-se sobre as vivências das crianças, àquilo que as afeta (no presente e no passado) e, assim, a partir das experiências compartilhadas e suas singularidades, há possibilidades de guiar o desenvolvimento de suas musicalidades. Pedagogas/os possuem uma grande ferramenta para isso [educar musicalmente]: os sons que fazem parte da vida das crianças, que compõem os diversos meios de vivência em que estão inseridas (OLIVEIRA, 2020).

As vivências como guia do desenvolvimento da musicalidade nas infâncias

Em 2019, foi realizada uma pesquisa empírica com uma turma de alfabetização que possuía 14 crianças. Sob as bases da teoria vigotskiana, a pesquisadora¹ realizou oito encontros de uma hora cada com as crianças envolvidas na pesquisa. Em todos eles, organizou o ambiente educativo colaborativo para guiar o desenvolvimento de suas musicalidades.

Em cada dia, durante uma hora, o espaço educativo foi organizado combinando diferentes ferramentas e procedimentos pedagógicos:

¹ Neste capítulo, os momentos que se referem à pesquisa empírica serão escritos em 1ª pessoa, tendo em vista que somente a pesquisadora Daiane esteve presencialmente no campo. No entanto, compreendemos que a pesquisa é coletiva e colaborativa, e foi realizada pelas duas autoras do capítulo – na época, a relação era de orientanda e orientadora.

- Gravação das vivências sonoras das crianças em seu cotidiano, por meio de seus dispositivos eletrônicos;
- Compartilhamento, entre as crianças, das gravações e realização de atividades de adivinhação das sonoridades;
- Roda de conversa, com as crianças, sobre os sons que compunham as paisagens sonoras compartilhadas entre elas, e outros sons que constituíam seus diversos ambientes de vivência musical;
- Atividades educativas em música organizadas no espaço escolar, com diferentes intencionalidades pedagógicas;
- Registro sonoro-gráfico de diversas vivências sonoras das crianças;
- Descrição e narrativa individual de cada criança, sobre seus registros sonoros.

Os encontros foram organizados no ambiente escolar, as vivências sonoras das crianças foram a centralidade das atividades organizadas, e possibilitaram que os processos de desenvolvimento fossem potencializados, e a musicalidade as crianças fosse desenvolvida.

“No desenvolvimento, surge algo novo.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 36), ou seja, o surgimento de novos comportamentos musicais, e até mesmo sentimentos relacionados às músicas e aos sons, por exemplo, marcam o que Vigotski considera como desenvolvimento. Nessa ótica buscou-se organizar as atividades investigativas da pesquisa, observando como o ambiente social e educativo organizado guiou o desenvolvimento das crianças.

A musicalidade humana somente pode ser desenvolvida em meio à cultura, com a ampliação das nossas experiências musicais individuais, sociais e históricas, como afirma Pederiva (2009). Portanto, foi desta maneira que a pedagoga buscou organizar intencionalmente o ambiente educativo para que tais experiências fossem ampliadas, bem como as possibilidades de desenvolvimento musical. Ou seja, o ambiente organizado era essencialmente colaborativo e de valorização aos comportamentos humanos de criação, imaginação, expressão corporal-musical, apreciação, com respeito às vivências, afetos e desafetos com os diversos sons e músicas.

Descreveremos uma síntese dos fenômenos do trabalho educativo organizado, analisando-os sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural. São algumas possibilidades para a atuação de professoras/es, sejam eles/as

especialistas em música ou não, porém, direcionamos o nosso olhar, sobretudo, às/aos pedagogas/os e outras/os educadoras/es das infâncias.

Consciência sonora e escuta atenta

Nos primeiros encontros foi possível notar, por meio do diálogo com as crianças, que elas possuíam uma consciência ainda restrita sobre sua relação com os fenômenos sonoros. Procurou-se, por meio das atividades organizadas, ampliar suas consciências sonoras, para que suas relações com os sons também pudessem ser ampliadas e potencializadas, bem como suas escutas atentas desenvolvidas.

Entendemos que a escuta atenta é a escuta a qual o educador musical deve se dedicar, e que difere da escuta casual, aquela realizada cotidianamente. Pederiva e Gonçalves (2018, pp. 323-324) elucidam mais sobre isso: A escuta casual é aquela que realizamos a todo instante em nossas vidas. [...] A escuta atenta e intencional, voluntária, consciente, e que é objeto da educação musical.

No primeiro dia da pesquisa, Oliveira (2020) convidou as crianças para que silenciassem e ouvissem o meio sonoro em que estavam: a sala de aula da escola. Em poucos segundos, uma criança declara:

— *A nossa sala não tem som (A.N.)².*

Ainda em silêncio, ouvindo atentamente os sons, tentando percebê-los, a mesma criança relatou:

— *Eu ouvi o som do H.E. rasgando o papel (A.N.).*

Este é um breve relato de uma série de acontecimentos narrados e descritos na dissertação de Oliveira (2020), mas é um dos primeiros acontecimentos que evidenciou a potência daquele trabalho, bem como o que ainda seria organizado nos próximos encontros.

A.N. demonstrou, por meio de sua fala, que sua consciência musical foi ampliada. Inicialmente, não percebia conscientemente que a sala

² Na pesquisa, os nomes das crianças foram omitidos e substituídos por duas letras, objetivando preservar suas identidades.

possuía sons e, a partir da atividade, percebeu. Depois disto, notou-se que sua relação com os sons se modificou, ou seja, esta criança desenvolveu-se musicalmente. Em outros momentos do trabalho investigativo, A.N. queixou-se:

— *Hoje a nossa sala está muito barulhenta. (A.N.).*

Em atividades de expressão, criação, experimentação, ele demonstrou que passou a se relacionar com as sonoridades de maneira mais consciente. Abaixo, a referida criança expressa sua musicalidade e relaciona-se com os fenômenos sonoro de novas maneiras.

Tirinha 1 - A.N. brincando com os sons



Fonte: Oliveira (2020, p. 152)

Tirinha 2 - A.N. expressando choro de criança



Fonte: Oliveira (2020, p. 123)

A.N. registrou e narrou uma de suas vivências sonoras, demonstrando o desenvolvimento de sua consciência sobre os fenômenos sonoros:

Imagem 1 - Registro-sonoro de A.N.



Fonte: acervo das autoras

— *Eu fiz eu esperando a comida e a Regina fazendo, Regina é a empregada. O barulho da panela me lembra o barulho da cobra, quando eu ouço esse barulho eu penso: uma cobraaaaa (A.N.).*

Esta criança, ao relacionar-se de uma nova maneira com os sons, com suas vivências sonoras, expressa sua musicalidade de maneira mais ampla e integral, desenvolveu-se musicalmente. Consideramos que isso só foi possível porque Oliveira (2020) proporcionou que as vivências das crianças fossem a centralidade e alavanca de seus próprios processos de desenvolvimento. Esse caminho foi apontado por Vigotski (2003, p. 300) quando afirma que “Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”.

Imaginação e criação sonora

No dia em que a pedagoga-pesquisadora realizou o convite às crianças, perguntou se teriam interesse em participar da pesquisa em educação musical, uma pergunta quase unânime foi realizada:

— *Vamos criar uma banda?*

Neste mesmo dia, as crianças expressaram-se, criando a banda que gostariam e pensaram ser o objetivo dos encontros da pesquisa.

Vídeo 1 - Crianças organizando um ambiente sonoro



Fonte: Oliveira (2020, p. 91)

Disponível em: <https://youtu.be/LZug08AmwaE>

As crianças demonstraram que entendiam e gostariam de saber se, por meio dos encontros musicais, aprenderiam a tocar instrumentos, cantar e aprender a ler 'símbolos' de música, com o intuito de formar uma banda.

As artes, de uma maneira geral, sempre foram usadas na educação dando-se mais ênfase ao seu conteúdo, a sua forma, ou de uma atividade prazerosa (VIGOTSKI, 1999). Música, sendo arte, não se distancia desse tipo de prática. É comum presenciarmos diversos ambientes educativos centrando suas atividades musicais em analisar o conteúdo de músicas, letras, partituras, procurando compreender a forma que foram combinadas as melodias, usando músicas para relaxar, organizar a rotina de pessoas, ou alegrar.

Há uma enorme diversidade nas possibilidades de organizar ambientes educativos em música, porém, a educação musical nas infâncias não pode ter como prática central as ações supracitadas, porque música é arte, a ferramenta social das emoções (VIGOTSKI, 1999). Ou seja, é o que nos permite regular as nossas emoções perante o mundo. Na música, e em todas as artes, a centralidade das atividades deve ser a vivência com a própria arte, e o peso maior dessa vivência deve estar nas emoções.

Essa compreensão sobre arte nos apoia para analisar e compreender porquê as crianças da pesquisa concebiam a atividade educativa em música com o objetivo de formar uma banda. É possível notar que possuíam uma concepção estrita sobre educação musical, porque suas próprias experiências eram estritas.

Alguns comportamentos humanos, na educação musical para as infâncias, são fundamentais, como a imaginação e a criação sonora. Para Vigotski (2018b), toda imaginação se inicia na realidade, nas experiências

individuais, sociais e históricas, ou seja, há um base material na ação de imaginar que se manifesta em todos os campos da vida cultural. A criação tem por base a imaginação, e refere-se a todas as criações humanas (VIGOTSKI, 2018b), mesmo àquelas que podem ser comparadas a um grão de areia em meio ao universo.

A criação é o que impulsiona o desenvolvimento humano, é o que potencializa a sua existência no mundo, tendo em vista que não somente ao comportamento da repetição nos centramos, mas, principalmente, ao ato de criar, que guia o surgimento do novo. Imaginar e criar são possibilidades humanas, mas que precisam ser potencializadas em meio à cultura, nas relações sociais constituídas e, em especial, nos ambientes educativos.

No trabalho organizado por Oliveira (2020) todas as atividades foram essencialmente pautadas na imaginação e criação, que reverberaram em outros comportamentos da musicalidade humana que estavam em cena: a expressão, apreciação, percepção, experimentação.

As atividades foram organizadas após o compartilhamento de sons das vivências sonoras das crianças. As tirinhas abaixo demonstram momentos em que as crianças imaginaram e criaram sons, tendo por base suas experiências. Na primeira, a vivência gravada e compartilhada por uma criança foi o choro de uma bebê; na segunda, foi a de uma obra (reforma de construção).

Tirinha 3 - Crianças expressando choro de crianças



Fonte: Oliveira (2020, p. 124)

Tirinha 4 - Crianças expressando sons de obra



Fonte: Oliveira (2020, p. 101)

Nota-se que o ambiente educativo foi organizado para que as expressões corporais das crianças fossem potencializadas, pois imaginavam os sons tendo por base suas experiências, e criavam esses sons por meio de suas expressões corporais-musicais. A esse círculo, desses comportamentos de imaginar-criar, com base nas experiências, Vigotski (2018b) nomeia como círculo completo da atividade criativa da imaginação: “Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade” (VIGOTSKI, 2018b, p. 58). A seguir, um esquema que sintetiza as ideias de Vigotski (2018b), a respeito do círculo.

Esquema 1 - Círculo completo da atividade criativa da imaginação



Fonte: Oliveira (2020, p. 122)

Com essa maneira de organizar o ambiente social, foi-se ampliando as experiências das crianças com música, educação musical e, principalmente, com suas próprias vidas e vivências sonoras. Em nossos encontros musicais as participantes da pesquisa vivenciaram novas maneiras de se relacionar com suas próprias musicalidades, de modo mais amplo.

No penúltimo encontro, Oliveira (2020) organizou um túnel sonoro. Nele, as crianças imaginaram, criaram, apreciaram os sons de um local escolhido por elas: um clube.

As crianças se organizaram em dupla, em forma de túnel, de olhos fechados. Cada uma expressou um som que ouviu, se recorda, imagina existir em um clube. Uma dupla por vez, foi passando por dentro do túnel, também de olhos fechados, somente ouvindo a paisagem sonora criada, vivenciando aquele momento (OLIVEIRA, 2020, p. 142).

Abaixo, é possível ver e ouvir o túnel sonoro organizado de maneira colaborativa, em que cada criança contribuiu na criação da paisagem sonora escolhida (a de um clube), a partir de suas experiências anteriores.

Tirinha 5 - Túnel Sonoro (parte 1)



Fonte: Oliveira (2020, p. 142)

Tirinha 6 - Túnel Sonoro (parte 2)



Fonte: Oliveira (2020, p. 143)

Vídeo 2 - Túnel sonoro



Fonte: Oliveira (2020, p. 142)

Disponível em: <https://youtu.be/VUTF5zxkfGo>

Ao comparar a maneira como as crianças expressaram-se musical-sonoramente no primeiro momento relatado – com a criação de uma banda e, neste último momento – com a criação consciente de uma paisagem sonora, no túnel, é possível notar que suas musicalidades se desenvolveram, porque elas passaram a se expressar de novas maneiras, com novas intencionalidades, e com mais consciência sobre os fenômenos sonoros criados. Consideramos que isso somente foi possível pela ampliação de suas experiências musicais no trabalho educativo organizado com essa intencionalidade.

Registros sonoros

Outra ferramenta utilizada no ambiente educativo foi a criação de registros sonoros, produzidos pelas crianças envolvidas na pesquisa, que

registraram graficamente as sonoridades de seus diversos ambientes, ou seja, suas vivências sonoras.

Um registro sonoro-gráfico é uma espécie de notação musical, que pode ser realizado convencionalmente ou de outras formas. No trabalho realizado, priorizou-se as notações musicais não convencionais (contemporâneas). Ciszewski (2010, p. 28) explica que, diferente das convencionais, “[...] se utiliza de desenhos e símbolos, [...]” e completa que “[...] é muito mais próxima daquilo que as crianças já fazem e, assim, pode contribuir para o desenvolvimento da criança, a partir da criação e significação de símbolos”. Estes registros são mais uma das possibilidades que as crianças têm de se relacionar com os sons, de perceber suas características para registrá-los.

Partiu-se do princípio que as crianças possuem, em suas vidas culturais e históricas, as mais diversas experiências com as notações musicais convencionais. Portanto, o objetivo da pesquisa era possibilitar outra maneira delas se relacionarem com os sons: registrando-os de maneira não convencional.

Em quase todos os dias de pesquisa as crianças foram convidadas a registrarem graficamente suas vivências sonoras. Após os registros, narravam suas vivências. A seguir, alguns dos registros sonoros realizados, junto com suas narrativas.

Imagem 2 - Registro-sonoro de F.L.



Fonte: Oliveira (2020, p. 95)

— Desenhei uma máquina de lavar, faz um barulho ruim porque é muito barulho, me incomoda, porque quando eu fico olhando os meus vídeos me atrapalha muito, e eu coloco o fone de ouvido. (F.R.)

Imagem 3 - Registro-sonoro de F.L.



Fonte: Oliveira (2020, p. 94)

— *Desenhei o barulho da máquina de lavar, eu, minha mãe e meu pai. Eu gosto desse som porque ele é muito alto, eu gosto de barulho alto, ele é legal, dá vontade de dançar. (F.L.)*

As crianças escolhiam a maneira como registrar suas vivências sonoras, e optaram, nas situações acima, em registrar as sonoridades por meio de sua fonte sonora (a máquina de lavar roupa). Sendo que, F.L., além de desenhar a fonte sonora, também registrou as pessoas que participavam do momento que descreveu, e acrescentou letras ao lado da máquina de lavar roupa, para representar os sons que ouvia.

No processo de criação dos registros sonoros não há certo ou errado, melhor ou pior, mas há liberdade nas maneiras de expressar, criar, registrar, imaginar, sentir e vivenciar. Portanto, o caminho escolhido pelas crianças para o registro de suas vivências sonoras não foi definido por um adulto, e sim por elas mesmas. Sobre essa maneira de registrar graficamente os sons, corroboramos que:

Essa abordagem permite uma ênfase na exploração sonora, fazendo a criança pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons, além de propiciar a ela a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro deste (CISZEVSKI, 2010, p. 32).

Enfatizamos que a intencionalidade pedagógica do trabalho investigativo e pedagógico em relação aos registros sonoros, era a de possibilitar que as crianças se relacionassem com os sons, procurando

registrar-los a sua maneira, estabelecendo uma nova forma de expressar-se musicalmente, por meio de registros sonoro-gráficos autorais.

Nos últimos dias de encontro, a criança C.L., que já havia realizado diversos registros sonoro-gráficos com o uso de notações musicais contemporâneas, optou por utilizar notações musicais convencionais, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Dois registros sonoros da mesma criança

Registro sonoro “A”: realizado por C.L. no quarto encontro da pesquisa	Registro sonoro “B”: realizado por C.L. no sexto encontro da pesquisa
<p style="text-align: center;">TONTON</p> 	<p style="text-align: center;">TON TON</p> 

Fonte: Oliveira (2020, p. 137)

É possível notar que de maneira precisa, C.L. distingue dois ambientes em cada um de seus registros. No registro sonoro “A”, ela escolhe registrar todas as sonoridades usando letras para representá-las, é possível observar que os sons do controle remoto de seu irmão jogando *vídeo game* é representado por “TONRÁPOPO” e em outro ambiente, o som da obra é representado por “TONTON” (OLIVEIRA, 2020, p. 137).

No registro sonoro “B” é possível notar que a criança inclui algumas notações musicais convencionais. Este desenho foi o primeiro em que tal criança utilizou notações musicais para registrar suas vivências sonoras, por isso, Oliveira (2020) buscou compreender melhor tal fenômeno. Elas dialogaram:

- *O que são esses desenhos em cima das pessoas? (professora)*
- *Som de música. (C.L.)*
- *Por que o som da obra são os sons das letras e o da música são esses símbolos? (professora)*

— *O som da obra não é uma música, é um barulho chato que incomoda e parece esse aí, TONTON, e o som da música é divertido e legal, esses símbolos são usados para mostrar que é música. (C.L.)*

Ao perguntar para C.L. como ela teve a ideia de representar os sons de obra com “TONTON”, e o de música com esses símbolos, ela explicou:

— *Os sons da obra eu coloquei desse jeito porque eu já tava fazendo assim aqui nas nossas aulas, mas o som da música usei os símbolos que eu já vi nos desenhos, nos filmes e nos vídeos do Youtube. (C.L.)*

É possível notar que o caminho educativo escolhido estava guiando o desenvolvimento da musicalidade dela e de outras crianças, porque ela passou a distinguir o que seriam os ‘sons de música’ e os outros sons dos ambientes, como o de obra.

Não foi preciso organizar um momento estrito dos nossos encontros para explicar o que são notas musicais, tão pouco exigiu ou erroneamente achar que se fazia necessário que as crianças soubessem profundamente ler, nomear e identificar cada nota musical existente (OLIVEIRA, 2020, p. 138).

Esta comparação entre diferentes momentos da criança C.L. na pesquisa demonstra que ela se desenvolveu musicalmente, pois passou a distinguir, a partir de ‘nossas aulas’, quais são os símbolos de música e quais não são (para ela). Compreendeu-se que o ambiente educativo guiou seu desenvolvimento e o desenvolvimento de outras crianças, que passaram a expressar suas musicalidades também por meio de registros sonoro-gráficos com sentidos atribuídos por elas, de maneira consciente.

A pedagoga como organizadora, as vivências como guia do desenvolvimento

A educação musical histórico-cultural é de todos os seres humanos e pode ser organizada por pedagogas/os, que são os profissionais capacitados para atuar com as infâncias nos diversos aspectos de seus desenvolvimentos. Para isso, é preciso acreditar em suas potências e

organizar ambientes sociais com intencionalidades educativas para o desenvolvimento da musicalidade. Entendemos, sob as lentes vigotskianas, que as vivências sonoras precisam ser centrais na educação de uma maneira geral, por isso, engendrou-se práticas educativo-musicais nessas bases.

Referências

CISZEWSKI, Wasti Silvério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. In: **Revista MEB**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo2.pdf. Acesso em: 30/04/2022.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017. 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. **Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39227>.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31160>.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista Obutchénie**, v.2, n.2, pp. 314-338, 22 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46484/25088>. Acesso em: 30/04/2022.

PINK, Sarah. **Doing Sensory Ethnography**. Second Edition. London. SAGE, 2015.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011b.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica: Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

10.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVA MUSICAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DO 3º SETOR

Adria Juliana Vasconcelos Sousa da Silva
Raimundo Nonato Aguiar Oliveira
Iani Dias Lauer-Leite

Introdução

Ao se falar em práticas educativas, a visão que se constrói é, evidentemente, caracterizada pela figura do professor¹ como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, atuando como facilitador ou mediador das atividades desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, para Vigotski (1926, [2001, p. 77]), “a função do professor não se reduz à organização e à regulação do ambiente”, este último, compreendido como o espaço educativo. É a partir de seu modo de agir, interagir, pensar e intervir que ele planeja suas atividades, observando as particularidades de cada sujeito.

Partindo desse pressuposto, organizam-se como práticas educativas as atividades ou elementos propostos pelo professor, a fim de possibilitar o desenvolvimento das crianças. “Atuar com crianças pressupõe um professor atento ao modo como elas vivem e aprendem, estando disponível para estar [sic] com elas e aprender muito a cada dia” (CAIRUNGA et. al, 2014, p. 11). Além disso, o educador deve estar em constante aprendizagem na busca de meios que possam auxiliá-lo, pedagogicamente, em seu trabalho na sala de

¹ Os autores reconhecem a grande participação feminina nas salas de aula e na Pedagogia. Mas, neste texto, optam por manter a grafia “professor/educador/facilitador” para designar ambos sexos.

aula. Nesse sentido, quanto maior for sua interação com as crianças, maior será a reação e o desenvolvimento delas.

O professor que atua na etapa da educação infantil e, em especial em creches, precisa ter clara as noções de criança e de infância para, assim, propor atividades que permitam o desenvolvimento da criança, pois é neste espaço que ela estabelece um dos seus primeiros contatos sociais com pessoas fora do seu meio familiar (CAIRUNGA et. Al, 2014). A criança, imersa no ambiente escolar, tem a possibilidade de experimentar diversas dimensões do campo perceptivo que podem ser potencializadas com atividades variadas, tais como as proporcionadas pela música. Mas será que existem práticas educativo-musicais no cotidiano das creches em Santarém, no Pará, norte brasileiro? Como elas acontecem? Por se tratar de um espaço de ensino onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança, torna-se fundamental compreender tais questionamentos.

Foi a partir desta problemática que surgiu o interesse em analisar as práticas educativo-musicais no contexto de uma creche do 3º setor em Santarém. Objetivou-se analisar as práticas musicais de professores da referida creche. Os questionamentos oriundos da problemática foram traduzidos nos seguintes objetivos específicos: compreender como a música está presente na educação das crianças da instituição; categorizar os recursos disponíveis para realização das atividades musicais; e, descrever as necessidades percebidas pelos professores para a realização de suas práticas pedagógico-musicais.

Para narrar o alcance desses objetivos, alguns passos serão necessários: primeiramente, se fará uma discussão sobre concepções de criança e de infância; em seguida serão abordados os conceitos de educação infantil e de desenvolvimento humano. E, finalmente, será exposto o método utilizado na pesquisa, seus resultados e discursos presentes, assim como a conclusão.

Crianças e infâncias: concepções

Para Postman (1999), o conceito de infância passou por diversas etapas, assim, não se tem uma palavra para defini-la. O autor afirma que a cultura infantil ganhou novas formas na sociedade atual. Portanto, é

necessário considerar que pensar em um conceito da palavra infância é sempre estar sujeito a variações do termo, dependendo dos referenciais que forem abordados.

No dicionário Aurélio (1988), por exemplo, o significado da palavra criança é o de um “ser humano de pouca idade”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a palavra infância é definida como sendo um “período de crescimento”. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), há uma conceituação que determina a idade da “criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 1998).

As concepções sobre criança e infância mudam ao longo do tempo e em diferentes culturas. Segundo Cohn (2009), o entendimento sobre o que é ser criança e quando esse período da vida termina, varia conforme o contexto sociocultural. Na idade média, por exemplo, as crianças participavam de praticamente todas as facetas da vida adulta, acompanhando seus cuidadores nas atividades cotidianas e participando do lazer que eles desfrutavam. As crianças eram pouco consideradas. A morte de uma delas não implicava na comoção que causa hoje. Crianças morriam e logo eram substituídas por outras. O sentimento da “infância”, concebido como um período que deve ser protegido, foi sendo construído a partir de ações da igreja e de instituições educativas (ARIÈS, 1978).

Friedmann (2012) afirma que a infância deve ser compreendida como uma construção social, que não é universal em se tratando da humanidade, mas é específica e estrutural de várias sociedades. Além disso, este autor também alude que não há uma infância, mas várias infâncias. Ainda nesse raciocínio, escreve que as crianças devem ser compreendidas como participantes ativas de seu próprio processo desenvolvimental.

Adotando o viés da teoria histórico-cultural, Teixeira e Mello (2017, p. 169) afirmam que a infância é,

[...] um período crucial do processo de humanização, por ser o momento da vida em que o sujeito criança forma a base de seus funcionamentos tipicamente humanos, convertendo funções psicológicas elementares, de cunho puramente biológico, em funções especificamente humanas, tais como, a memória, a atenção e criando novas, como fala, o pensamento verbal, imaginação, o controle da vontade, a função simbólica da consciência (TEIXEIRA e MELLO, 2017, p. 169).

Todo indivíduo, passa pela etapa da infância. Há quem diga “não tive infância”, por, justamente nesse período, ter passado por processos diferentes do que se acredita ser o essencial para vivê-lo. No entanto, de acordo com a concepção acerca dos termos criança e infância, é possível notar que o período denominado infância é justamente uma fase vivenciada pela criança durante as etapas do seu crescimento, e desenvolvimento.

Nesse sentido, Kuhlmann (2010) disserta que é preciso considerar a infância como “uma condição da criança” (p. 30). É o agrupamento de experiências vivenciadas pela criança, do qual fazem parte diferentes contextos históricos, geográficos e sociais. É, portanto, muito mais que a concepção adulta de uma fase da vida. Nesse sentido, é necessário que se compreendam as representações da infância, e que se reconheça a criança como “produtora da história (p. 30)”.

Para os estudiosos da teoria histórico-cultural, a infância é o tempo no qual a criança está conhecendo intensamente o mundo, e é preciso que ela se aproprie das criações humanas para desenvolver as qualidades que a constituirão enquanto pessoa. Tais qualidades se referem à identidade, aos sentimentos, aos valores. Para esta teoria, as funções psíquicas superiores, ou culturais, não são herdadas, mas aprendidas nas relações sociais e na cultura (PEDERIVA, COSTA & MELLO, 2017).

Ao compreender a criança dessa maneira, como um ser ativo em seu próprio processo de desenvolvimento e capacitado a aprender (MELLO, 2007), que necessita entrar em contato com os elementos da cultura para apropriar-se das qualidades humanas, é necessário pensar nos contextos nos quais esta criança participa e vivencia suas aprendizagens. Dentre esses contextos, a escola e a creche são, segundo Mello (2007), os melhores lugares para a educação das crianças pequenas. Nesse ponto, é preciso realizar uma breve discussão sobre a educação infantil, contextualizando a creche como um espaço de desenvolvimento humano, e discutindo quais as aprendizagens necessárias nesta etapa da vida.

Educação Infantil e desenvolvimento humano

O ser humano é capaz de aprender desde os primeiros momentos de vida. Nessa perspectiva, são as aprendizagens que impulsionam o seu desenvolvimento. Por isso, as crianças, desde cedo, têm a capacidade de

estabelecer relações com o que as rodeiam (pessoas e objetos) e se desenvolvem (PEDERIVA, COSTA & MELLO, 2017). Ainda, as qualidades que nos distinguem como humanos não são herdadas, mas adquiridas pela vivência no meio social, mediante o contato com os objetos da cultura, havendo mediação de parceiros mais experientes (MELLO, 2007).

Nessa perspectiva, as qualidades humanas como a linguagem, o pensamento, a memória e a imaginação são interiorizadas, mediante processos de relação com o meio social. Segundo a teoria histórico-cultural, essas funções não são desenvolvidas todas conjuntamente, ao mesmo tempo. Cada idade possui sua função predominante, em determinado momento da vida, principalmente na infância

Segundo Mello (2007), em cada idade há uma maneira específica através da qual a criança mantém uma relação com o mundo, inferindo significado e dando sentido ao que vivencia. Sendo condicionada pelo desenvolvimento orgânico, em unidade com vivências que ela experimenta, surgem novas formações no processo desenvolvimental, não existentes no período anterior. Essas formações são resultantes das experiências vividas anteriormente e se tornam a base para a próxima etapa. Nessa compreensão, cabe às instituições de educação infantil propiciar as vivências necessárias para o surgimento destas neoformações, que servirão de base para as próximas aprendizagens, e para o desenvolvimento constante.

Em consonância com essas concepções, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) conceitua educação infantil como “a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, et al, 1996).

Ao aliar o pensamento proposto à teoria histórico-cultural e às proposições da LDB 9394/96 quanto aos objetivos da educação infantil, vê-se que as práticas pautadas pela preocupação em apressar o desenvolvimento psíquico das crianças, mediante tarefas entediadas e repetitivas, como vem ocorrendo em muitos espaços educativos relativos à infância, obstaculizam o desenvolvimento adequado das crianças. Nesse sentido, Pederiva, Costa e Mello (2017) alertam que “a criança pequena está ocupadíssima, formando as funções psíquicas que a

constituem” (p. 16) e não é preciso que os adultos, como os pais e os professores, façam a criança assumir novas tarefas, como, por exemplo, a aprendizagem da linguagem escrita, através de atividades repetitivas e calcadas apenas no processo de imitação.

Como potencializar, no contexto da educação infantil, o desenvolvimento cultural e psíquico nesta concepção? Zaporozhcz (1987, citado por PEDERIVA, COSTA E MELLO, 2017), afirma que é necessário aumentar as atividades lúdicas, práticas e plásticas. Isso é possível quando às crianças é dado acesso à expressão criadora dos espaços nos quais elas vivem, à rotina da qual participam e quando têm contato com as diversas linguagens, mediante as quais os seres humanos se expressam: o desenho, a pintura, a modelagem, a fotografia, a dança, a música etc. É preciso que as crianças vivenciem essas formas de expressão, não como imitação de outros ou para a apresentação a outros, mas como uma expressão de si.

Nesse contexto, o processo de aprender envolve a tríade criança-cultura-professor, ocupando, os três, o papel preponderante (PEDERIVA, COSTA & MELLO, 2017). Nessa nova concepção de educação infantil, cabe ao professor ter “um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social” Vigotski (2003).

Teixeira e Barca (2017), aprofundam a concepção acima, ao afirmarem que cabe ao professor uma série de tarefas: disponibilizar às crianças o conhecimento produzido historicamente pela humanidade ao organizar vivências que privilegiem a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação; criar e pesquisar metodologias que tornem possível o envolvimento das crianças no que acontece cotidianamente na escola; organizar o manuseio de materiais que tradicionalmente se utilizam de maneira individual, para o uso coletivo; organizar atividades que permitam à criança as novas formações psíquicas, compreendidas como tarefas que são realizadas inicialmente com auxílio de outrem e, mais à frente, de maneira independente; envolver as crianças no planejamento do espaço, na gestão do tempo, das atividades e das relações presentes na educação infantil; promover o acesso de todas as crianças a estes espaços de educação, garantindo o contato com o conjunto da cultura humana.

Metodologia

A pesquisa em questão tem abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa participante. Participaram quatro professoras que trabalham com educação infantil de 01 a 04 anos de idade, faixa etária escolhida. Quanto ao perfil profissional das participantes, responderam ao questionário quatro professoras entre 35 e 51 anos de idade, com formações variando entre 2003 e 2012, com tempo de atuação profissional entre quatro e 16 anos. Das participantes, apenas uma relatou ter feito um curso de especialização. A pesquisa ocorreu em uma instituição de educação do 3º setor, uma organização beneficente, cujo objetivo maior é a promoção humana, contando com a ajuda da secretaria municipal de Educação (SEMED) e de voluntários da comunidade em geral. A instituição atende cerca de 220 crianças e adolescentes entre 01 e 17 anos de idade. Possui em seu quadro profissional 34 professores contratados pela SEMED, quatro estagiários no programa Estágio Remunerado, e os pais que ajudam com um dia de trabalho, disponibilizando-se a auxiliar na creche. Os horários de funcionamento do espaço é das 08 horas às 17 horas.

Para a produção dos dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e de práticas pedagógico-musicais, criado por Diniz (2005) e adaptado para esta pesquisa, com o objetivo de identificar o perfil dos participantes da investigação, quanto aos dados como idade, tempo de atuação, formação profissional, práticas musicais, dentre outros. Foi utilizada ainda a técnica da observação, que possibilitou identificar as práticas pedagógico-musicais realizadas no *locus* da pesquisa. Como instrumentos para apoiar a técnica, utilizou-se um roteiro de observação e um diário de campo durante todo o período de desenvolvimento do trabalho. Contudo, para este texto, são relatados apenas alguns resultados gerais das observações realizadas, de acordo com resultados do diário de campo.

Os dados sociodemográficos e aqueles relativos às práticas pedagógico-musicais foram tabulados mediante o programa *Excel*, sendo produzidos quadros e tabelas para análise que serão relatados mais à frente. Os resultados do diário de campo foram organizados em um caderno, no qual a primeira autora relatou suas impressões sobre a pesquisa, e as observações realizadas. As professoras participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi solicitada, também, autorização para fotografar os espaços sem a presença de pessoas, o que foi realizado. Durante as observações, registraram-se informações sobre o ambiente, as dinâmicas das atividades, as rotinas desenvolvidas pela instituição, o contato das participantes com a instituição, com os pais e com as crianças.

Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os resultados, de acordo com três temáticas: Primeiro, traz-se os resultados relativos às práticas e frequências relatadas pelas professoras participantes, de acordo com o questionário. Na sequência, discutiu-se os espaços utilizados para as práticas educativo-musicais. E finalizou-se com a apresentação dos resultados relativos aos recursos e dificuldades trazidas pelas professoras.

Ao responderem o questionário, todas as professoras citam que realizam atividades musicais em suas aulas. As atividades também foram mencionadas no desenvolvimento da dança, construção de instrumentos e na presença de jogos cantados, o que revela uma ligação intrínseca entre a teoria e prática em sala de aula. Atividades como estas desenvolvem a capacidade criativa do educando, além de promover a rápida assimilação de conhecimentos, objetivo delas.

Tabela 1 - Atividades musicais desenvolvidas

Atividades musicais	Número de professoras
Audição musical	04
Dança	03
Canto	04
Atividades para desenvolver a percepção auditiva (altura, timbre, intensidade e duração)	04
Construção de instrumentos	01
Execução de música para formação de hábitos (lanche, fila, hora de dormir)	04
Jogos cantados	03
Outros: Especifique: banda feita de sucata	01

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Os participantes puderam listar mais de uma resposta

As respostas coincidem com as de outras pesquisas já realizadas a respeito das práticas educativas musicais. As professoras participantes afirmam não ter formação musical, porém, ao serem questionadas se fazem atividades musicais em suas aulas, todas responderam que sim. Na pesquisa de Diniz (2005), 99,19% dos docentes pesquisados afirmaram realizar atividades musicais em sala de aula. Em outra análise, Ribeiro (2012) obteve resultados parecidos: 98% das professoras responderam realizar atividades musicais em sala de aula, apenas 2% responderam que não realizam nenhuma atividade musical. Em estudo realizado em 2018, também com o objetivo de averiguar as práticas pedagógicas musicais de 83 docentes da educação infantil em Santarém, Pará, Oliveira (2018) reportou que a maior parte deles afirmou utilizar música em suas práticas pedagógicas.

Buscou-se averiguar a frequência das atividades musicais, se eram esporádicas ou regulares. Uma das participantes declarou que, em suas propostas educativas utilizava música regularmente, todos os dias, mostrando que a atividade musical para ela tem um papel importante, sendo caracterizada como forma de entretenimento e conduzindo momentos de cada atividade. Entretanto, para as outras participantes as atividades são esporádicas, concentradas em atividades pontuais, tais como: apresentações em datas específicas, mostra artística, hora cívica, hora de hinos oficiais. A tabela 2 comprova estes resultados.

Tabela 2- Frequência das atividades musicais

Frequência	Número de professoras
Esporádica	03
Regulares	01
Outras. Especifique	0

Fonte: Dados da pesquisa

Diniz (2005), em seu levantamento, mostra que dos professores pesquisados, 89,43% afirmam realizar atividades musicais regulares. O resultado da análise de Diniz não foi semelhante ao desta pesquisa, na qual apenas uma professora afirma realizar atividades musicais regulares em suas aulas.

Questionadas a respeito de sua resposta anterior, descrita na tabela 2, cada professora respondeu, caracterizando as atividades desenvolvidas, dados que são mostrados nas tabelas 2.1 e 2.3:

Tabela 2.1 - Atividades desenvolvidas de acordo com a tabela 2

Atividade esporádica	Número de professoras
Apresentação em datas específicas	03
Mostra artística	03
Hora cívica	03
Hora do hino nacional	03
Outro. Especifique:	0

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Os participantes puderam listar mais de uma resposta

Na tabela 2.1, três professoras marcaram que suas atividades são esporádicas e puderam responder mais de uma pergunta. As atividades de apresentação em datas comemorativas não são apenas privilégio da creche, mas de todas as instituições de ensino musical, ou não. A tabela 2.2 expõe um resultado a respeito das atividades permanentes:

Tabela 2.2 - Frequência das atividades musicais desenvolvidas pelas professoras

Atividade permanentes	Número de professoras
1 aula por semana	0
2 aulas por semana	0
Todos os dias	02
Outro: Na hora da rotina com as crianças	02

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Os participantes puderam listar mais de uma resposta

A respeito das atividades musicais permanentes, duas participantes manifestaram que realizam todos os dias. Uma especificou, e outra não, acerca de qual seria a atividade desenvolvida. Durante a observação, notou-se que a música é utilizada todos os dias antes de iniciar as atividades pedagógicas, conforme registro realizado no diário de campo.

Engraçado que as crianças chegam do lanche, bebem, água e sempre cantam uma música de bom dia e uma música de oração para o anjo da guarda, depois cantam outras músicas sugeridas pelas professoras e pelas crianças (Diário de campo 18/09/2018).

Desse modo, de acordo com a observação, apesar das outras participantes não terem afirmado que fazem atividades musicais todos os dias, foi possível observar que a música está presente na rotina das crianças, mesmo que de forma instrumental, ou seja, servindo para outro fim, que não a apreciação musical por si só.

Figura 1 - Salas de aula



Fonte: Registro da 1ª autora

Quanto aos locais da realização de atividades musicais, o ponto de referência mais mencionado foi a própria sala de aula. Ressalta-se que a sala de aula é o espaço no qual é possível ter maior domínio das ações que ocorrem, por ser um espaço limitado, o que facilita o alcance da visão

e da audição. Sobre isso, uma das participantes relatou que sente dificuldades na realização de atividades musicais na educação infantil, porque as salas têm apenas meia-parede, o que propaga o som entre elas. Conforme a participante, o fato de as salas não serem totalmente fechadas dificulta a realização de atividades musicais, porque as turmas seguem a mesma rotina, então, quando uma turma está no momento de cantar, as outras também estão.

O parque também foi um dos locais que mais apareceu nas respostas dadas pelas educadoras, o que é interessante de se pensar, uma vez que se trata de um espaço aberto, onde há uma maior interação da criança com o meio e, mais liberdade para a execução de atividades. Neste espaço a criança pode, pela primeira vez, sentir-se livre para criar situações de aprendizagem como por exemplo: correr, pular, dividir o balanço.

O refeitório também foi citado pela participante 1 com sendo um espaço utilizado nas atividades, pois é nele que são estimuladas ações de organização nas filas. É também no refeitório que são ensinados hábitos de higiene, a maneira correta de se alimentar e a importância da alimentação. Com as canções sinalizadoras destes momentos, as crianças interagem umas com as outras e aprendem em conjunto. Neste espaço, as crianças e professores compartilham, por meio do conhecimento musical, respeito, oração, cuidado com o próximo, dentre outros.

Tabela 3 - Local de atividade musical

Local	Número de professoras
Na sala de aula da turma	04
Em uma sala específica de música	0
No parque	02
No pátio	01
Outros. Especifique	02

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Os participantes puderam listar mais de uma resposta

Em sua pesquisa a respeito do espaço físico e dos recursos utilizados para aula de música, Diniz (2005) descreve vários espaços nos quais são desenvolvidas as atividades musicais pelos professores. Ela faz uma comparação com a variedade de repertório encontrado e de espaços

onde estas atividades são desenvolvidas, afirmando que as atividades musicais vão além daquelas desenvolvidas na sala de aula.

Maffioletti e Santana (2015), em sua pesquisa, analisaram as atividades musicais desenvolvidas pelas crianças a partir do olhar dos professores. Estes autores relatam que as atividades musicais ocorridas em momentos livres, dentro da sala de aula, foram as preferidas pelas crianças. Diniz (2005) e Maffioletti e Santana (2015) concordam que as atividades musicais transpõem os muros da sala de aula.

Nesta pesquisa, de acordo com a tabela 3, que versa acerca do local de atividade musical, as quatro participantes responderam que suas atividades são desenvolvidas na sala de aula, porém, duas registraram também o parque, enquanto uma o pátio, e duas indicaram outras respostas, especificando que há atividades musicais também no refeitório. Este resultado, somado aos resultados dos autores mencionados, contemplam a afirmação de Pederiva (2017) segundo a qual a música pode ser aprendida em qualquer lugar.

Em se tratando de materiais disponibilizados pela instituição para práticas musicais, os elementos mais citados pelos participantes foram televisão, instrumentos de sucata e aparelho de som. Uma participante citou, ainda, o uso de materiais didáticos em algumas aulas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 - Material disponibilizado para aula de música

Material	Número de professoras
Televisão	04
Instrumentos de sucatas	03
Instrumentos de percussão	0
Piano ou teclado	0
Violão	0
Flauta doce	0
Aparelho de som	04
Material didático (livro de música, partituras etc...)	01
Outros. Especifique	0

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Os participantes puderam listar mais de uma resposta

Loureiro (2009) relatou diversos materiais disponíveis na aula da professora participante de sua pesquisa, cujo *locus* foi uma escola da rede particular. Ainda sobre esse tema, Diniz (2005) relatou que 95,12% de seus participantes marcaram o aparelho de som como o instrumento disponível mais utilizado nas atividades musicais.

Pederiva (2017) aponta que na educação infantil várias possibilidades de atividades musicais estão disponíveis, dentre elas ações expressivo-musicais, com o uso do próprio corpo, além de objetos variados do cotidiano, elementos da natureza, dentre outros. Há necessidade de se dar espaço para a criatividade tanto do professor, quanto da criança.

As participantes foram questionadas a respeito de suas dificuldades para a realização de atividades musicais. Para melhor compreensão de suas respostas foram criadas duas tabelas, uma com intuito de responder se há dificuldades, ou não, e a outra, relatando quais são as dificuldades que as participantes enfrentam no seu local de trabalho para realização das atividades musicais.

Tabela 5 - Dificuldades para desenvolver atividades musicais

Dificuldades	Número Participante
Sim	03
Não	01
Não respondeu	0

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Fala na íntegra dos participantes

Ao serem questionadas a respeito das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de seu trabalho, três participantes (P1, P3 e P4) afirmaram que enfrentam desafios em suas práticas. A situação foi justificada pela “ausência de um profissional na área que trabalhe exclusivamente com a música”, como afirmou a participante 3. Sobre essa questão, Pederiva (2017) afirma que a falsa concepção de que professores não especialistas em música não sabem desenvolver atividades musicais impossibilita que eles assumam efetivamente o papel de organizadores dessas atividades. É preciso que eles se reconheçam enquanto seres de vivências musicais e que, a partir disso, possam reestruturar suas práticas.

A participante P1 afirmou que sua maior dificuldade se encontrava na execução de gestos e na coordenação motora, ao representar ritmos

ordenados. Já a participante P4 afirma que sua questão é “Por as salas serem abertas, o som não fica adequado, principalmente quando outras turmas fazem atividades ao mesmo tempo.”

Através da observação constatou-se que os problemas relatados pelas participantes ocorrem devido à concepção de que lhes faltam conhecimentos voltados para a música.

Quadro 1- Relato das dificuldades para desenvolver atividades musicais

Participante/Número	Relatos das dificuldades
P1	“Ritmo, gestos”
P2	Não respondeu
P3	“Não disponibilizamos de um profissional na área que trabalhe exclusivamente com a música ”
P4	“Por as salas serem abertas, o som não fica adequado, principalmente quando as outras turmas fazem atividades ao mesmo tempo”

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Fala na íntegra dos participantes

Pederiva (2017) diz que “atividade musical deve ser pensada como uma atividade que está à disposição de todos”. Desse modo, pode-se afirmar que toda pessoa é capaz de organizar ações musicais diferenciadas em sala de aula, porém, é preciso que haja capacitação que ajude a desenvolver essa possibilidade.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas educativo-musicais de uma creche do 3º setor, em Santarém, Pará, a partir das percepções das professoras participantes. Em se tratando de práticas educativo-musicais, os resultados indicaram que elas têm objetivo instrumental; o canto e a audição são utilizados na maioria das vezes para sinalizar atividades, ou estimular a formação de hábitos.

Quanto às dificuldades relatadas, três participantes descreveram lidar com elas, contudo uma afirmou que as aulas ocorriam sem problemas. As dificuldades relatadas pelas participantes foram: ritmo, gestos, não disponibilidade de um profissional na área que trabalhe

exclusivamente com música, pelo fato de as salas serem abertas, o som não fica adequado, principalmente quando as outras turmas fazem atividades ao mesmo tempo. Durante o processo de observação, notou-se essas dificuldades.

Na análise dos resultados, é possível constatar que todas as professoras pesquisadas relatam utilizar atividades musicais com seus alunos (100%). Assim, a música está presente na instituição, apesar de também ser relatado por uma das professoras a dificuldade de não se ter um profissional específico de música para trabalhar com as crianças. As professoras, ao serem questionadas sobre formação musical, alegaram já terem participado de palestra voltada para o ensino da música.

Desse modo, com a falta de atividades de formação para estas professoras, voltada para educação musical, a música esteve presente nas seguintes práticas observadas: a formação de hábito, dançar, cantar, e fazer apresentações em algumas datas comemorativas, nas quais a turma precisa apresentar atividades para as demais crianças.

Durante o processo de análise, foi possível notar que a música está presente em todas as turmas observadas, uma vez que, mesmo de modo inconsciente, a professora canta músicas que trabalham conceitos de som, tais como suas propriedades: forte e fraco, de ritmo, som longo e curto, entre outros.

Este trabalho, no entanto, como qualquer estudo científico, apresentou limitações, que podem indicar caminhos para futuras pesquisas. Dentre as limitações, apontam-se a amostra reduzida de participantes, a impossibilidade de realizar análises em profundidade com as professoras, a não execução de uma oficina musical inicialmente pensada para as professoras, por conta da indisponibilidade delas. Essas lacunas poderão ser preenchidas em outros trabalhos mais à frente.

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3 Brasília MEC/ SEF, 1998.

CAIRUNGA, M. C. C, COSTA, M. R. **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2. Ed – Porto Alegre: mediações, 2015, p. 240 p.

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

DINIZ, N. L. **Música na educação infantil: uma *survey* com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre**, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1988.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**. 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

KUHLMANN, O. W. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOUREIRO, S. R. G. **Música na Educação Infantil, além das festas comemorativas**. São Paulo, 2009.

MOFFIALETTI, L. e SANTANA, S. **As atividades musicais das crianças analisadas por professores de educação infantil**. XXII congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal/RN, 2015.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

OLIVEIRA, Renato José de; OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. **Retórica e argumentação: contribuições para a educação escolar**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 197-212, jul./ago. 2018.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil**. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 11-24 p., 2017.

PEDERIVA, P. L. M. **Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil**. In: ALMEIDA, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). Curitiba: CRV, 2017.

PEDERIVA, P. et al. **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos Vigotskianos**. 1 ed. Campinas: Editora: Mercado de Letras, 2018.

POSTMAR, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

RIBEIRO, R. M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2012.

TEIXEIRA de Mello, Viviane: **Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contexto** (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, 503 p.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. **Teoria Histórico-Cultural: concepções para orientar o pensar e o agir docentes**. In: COSTA, S. A.; MELO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil: conversando com professoras e professores.1. ed. Porto Alegre: CRV, 2017. p. 29-39.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica – edição comentada. Guillermo Blanck (org.). Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (2001). **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1926)

11.

TARSILA DO AMARAL NA CRECHE: UMA CONEXÃO ENTRE ARTES VISUAIS E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

Jéssica Mayara Alves Tapajós
Ena Carina dos Santos Oliveira
Sinara Almeida da Costa

O início...

A partir dos levantamentos de pesquisas realizadas no âmbito da educação infantil (GUEDES E VIEIRA, 2015; FERREIRA, 2016; ALMEIDA, 2001) a respeito de artes visuais, percebeu-se que ainda são presentes as experiências ou tarefas prontas de mera reprodução, com padrões estéticos pré-definidos por outrem, no contexto da educação da infância. Inúmeras vezes, tais atividades buscam trabalhar apenas o desenvolvimento motor da criança, ou utilizam as artes visuais somente para atingir outros objetivos pedagógicos, extra-artísticos.

Além dessas conclusões acerca da realidade da prática pedagógica com crianças pequenas, Tapajós (2020), em sua pesquisa de mestrado (que investigou os desafios na prática pedagógica de professoras no município de Santarém (PA) para a efetivação do trabalho com artes visuais na educação infantil, a partir da Teoria Histórico-Cultural), também pôde constatar a existência de outros desafios no trabalho com artes visuais em turmas de berçário.

Quando a gente trabalhou a Tarsila naquela formação (segundo encontro), eu já fiquei me coçando para trazer isso no meu planejamento para as crianças. Mesmo porque as meninas (estagiárias do curso de pedagogia) já tinham trabalhado com as obras do Miró e aí os bebês também ficaram encantados. Eu vi ali que eles estavam mostrando interesse para essa parte

visual e tudo mais, então eu disse “olha que legal, vou aproveitar o recurso da formação e já vou trazer no planejamento”. Foi aí que surgiu “Tarsila e os bebês”. [...] Ah, mas é porque é bebê! Então fomos eu e meu marido atrás de lápis de cor para bebês, tudo isso para chamar atenção deles, para que eles manuseassem. Porque poxa, como eu vou trazer Tarsila para os bebês, como assim? (FALA DA PROFESSORA DE BERÇÁRIO, trecho retirado da pesquisa de mestrado- TAPAJÓS, 2020).

Ao final de sua fala, a professora questiona como trazer obras de artes para os bebês, o que deixa dúvidas a respeito das capacidades que os bebês possuem e se as referências artísticas precisam, ou não, ser consideradas na educação infantil. Além dessas questões, percebe-se que são poucas as pesquisas voltadas para o trabalho pedagógico de artes visuais com bebês. Dentre vinte pesquisas selecionadas a partir de critérios pré-estabelecidos, Tapajós (2020) encontrou somente três estudos que retratam as especificidades dos bebês com as artes visuais.

Uliana (2014), em sua dissertação de mestrado, expõe que o trabalho com esta faixa etária requer profissionais atentos que percebam as ações e reações dos bebês, considerando o cuidar e o educar como algo indissociável. Ao considerar o bebê como sujeito de direitos dentro e fora das instituições de ensino, o adulto deve estar alerta as suas necessidades e ao aprendizado, uma vez que tais conhecimentos proporcionam marcas sociais que afetam a constituição de sua personalidade, que é concebida culturalmente

Em sua pesquisa bibliográfica no curso de especialização em educação infantil, Belo (2013) defende um trabalho com artes visuais direcionado aos bebês no espaço educativo, considerando que eles exploram movimentos, utilizam as mãos para descobrir o mundo, gostam de sentir, conhecer, ver e ir além de apenas observar. A partir disso, a autora expressa a importância de se repensar o trabalho com bebês, criando espaços adequados, pensando no tempo que terão para explorar as imagens e materiais, bem como as relações e brincadeiras neste processo de aprendizagem.

Tratando especificamente sobre o desenho, Printes (2018) afirma que as primeiras garatujas dos bebês podem até parecer semelhantes, o que pode ser explicado pela exploração e o domínio do seu tônus muscular, e por algumas formas (de registro gráfico, como o uso lápis ao

desenhar em uma folha, por exemplo) serem mais fáceis de marcar que outras. Porém, a pesquisadora argumenta que nem sempre os rabiscos dos bebês são todos iguais. Cada criança possui seu traço, seu estilo, seu jeito de produzir marcas a partir do seu próprio interesse, o que já começa a constituir a sua personalidade.

Tais realidades e estudos acima citados discutem sobre o trabalho pedagógico com artes visuais para bebês, e das capacidades que eles possuem. Gostaríamos, neste texto, de refletir acerca das artes visuais como uma atividade humana que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos bebês.

A arte enquanto atividade humana

Para a Teoria Histórico-Cultural, a humanização do sujeito não é resultado apenas de suas características biológicas, mas, sim, das relações que estabelece com o meio social em que está inserido. Para Leontiev (2004), as aptidões biologicamente herdadas não determinam as características psíquicas humanas, logo, estas não estão contidas virtualmente no cérebro, e nem são herdadas biologicamente. A única aptidão contida neste órgão é a tendência para a formação de tais aptidões, nas palavras do estudioso “as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante.” (LEONTIEV, 2004, p. 275). Quando se apropria dos bens da cultura, o sujeito desenvolve suas propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Leontiev (2004) especifica que esse processo de apropriação se efetua no decurso do desenvolvimento de relações do sujeito com o mundo.

Nas relações estabelecidas com o mundo, o sujeito encontra a arte, que para a Teoria Histórico-Cultural, vai muito além da transmissão de sentimentos e emoções. A arte é capaz de fazer alterações no psiquismo do sujeito, por objetivar tais sentimentos e outras potencialidades humanas, possibilitando um desenvolvimento particular e social.

A arte contém em si o conjunto de características humanas mais complexas, as quais foram construídas historicamente por meio do trabalho, e da atividade. A arte “é o social em nós, e, se o seu efeito se

processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Ao expressar externamente os sentimentos através das produções artísticas, o sujeito materializa suas emoções que agora passam a ser sentimentos sociais, fixadas nas obras de arte, as quais se tornam objetos culturais e artístico da sociedade. Assim, a arte torna-se o social em nós, por ser uma atividade que busca uma unidade entre os aspectos da vida social com o individual.

Em seus estudos, Vigotski (1999) expõe que a arte possui seu princípio na pesada tensão do trabalho, como uma forma de vazão das alegrias, descontentamentos e ao que era angustiante e difícil. Esses elementos estavam contidos no próprio trabalho e ao se separar, a arte começa a existir como uma atividade autônoma, que insere em sua própria produção, elementos que antes eram obtidos pela tensão do trabalho.

O sentimento de angústia agora passa a ser exercitado pela arte e se torna um instrumento na luta pela existência, “a arte, deste modo, segue inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência e não se pode admitir nem a ideia de que seu papel se reduz a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre este sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

Ao atrelar a arte ao trabalho, afirmando que seu princípio nasce a partir da vazão de angústias e como um forte instrumento na luta de existência humana, compreende-se a partir da Teoria Histórico-Cultural a arte como uma atividade, que parte da necessidade de vazão dos sentimentos e que, ao mesmo tempo, desenvolve a conscientização dos sentimentos e das emoções. É bom frisar que a compreensão do termo atividade difundida aqui neste trabalho, está voltada para o seu conceito a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, e não de significados que partem do senso comum.

Adentrando nas artes visuais, essas abrangem várias manifestações artísticas que podem ser analisadas pelo ângulo da visão, como: o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura, o desenho industrial, a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, o cinema, a televisão, dentre elas. Cada modalidade dessa possui sua peculiaridade no âmbito visual, mas todas são compostas e materializadas por elementos extraídos da realidade e das representações da vida (FERRAZ; FUSARI,

2010). A partir dessa compreensão, percebe-se uma gama de possibilidades artísticas que podem ser experienciadas pelas crianças na educação infantil.

A respeito das obras de arte, Vigotski (2010, p. 333) compreende-as como “um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo”. Tanto as impressões, quanto as interferências sensoriais, estão organizadas e construídas a fim de gerar um tipo de reação que constituirá a vivência estética do ser humano. Ou seja, por meio da apreciação de obras de artes, o sujeito constrói sensações e reações psíquicas que desenvolverá sua vivência estética.

Ao partir dessa construção, organização de sensações e reações, Vigotski (2010) garante, por meio de seus estudos, que o espectador não é um ser passivo diante da percepção de uma obra de arte. É evidente que ela não pode ser percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos, mas, por meio de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, impulso básico (VIGOTSKI, 2010, p. 332).

Dessa forma, Vigotski (2010) afirma que a percepção de uma obra de arte é uma atividade extremamente complexa para o psiquismo, uma vez que, nos momentos de percepção, são possibilitados o desenvolvimento de atividades complexas, que partem das impressões externas apresentadas. Ao considerar tal perspectiva, nota-se a importância da inserção das artes visuais no ambiente educativo, uma vez que, ao se apropriar de tais bens culturais, é possibilitado a criança o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Porém, é preciso ter cautela sobre a forma como se tem proporcionado tais experiências para as crianças, nesse caso em específico, para os bebês.

Os bebês

Em suas investigações sobre o desenvolvimento da psiquê humana, Vigotski (1984) apresenta estudos desde o período do nascimento do bebê. Seu objetivo era investigar o processo do desenvolvimento infantil e suas leis internas. Ao especificar os bebês, procura-se não limitar esse período baseado em idades cronológicas sugeridas em sistema de

escolarização existentes, mas, compreender que o primeiro ano de vida da criança começa desde a sua saída da vida intrauterina, até a sua entrada na primeira infância, por volta de 1 a 2 anos de idade.

A partir de seu nascimento, a conduta do bebê passa a ficar entrelaçada com a vida social que o cerca, como sujeitos culturais que possuem direitos a experiências significativas para o seu desenvolvimento integral. A partir das prerrogativas da perspectiva histórico-cultural, considera-se de total importância que as relações estabelecidas nos berçários das instituições de educação infantil sejam diversificadas.

Devido a sua dependência biológica, a criança no primeiro ano de vida, necessita do outro para se humanizar, pois isso possui um papel nas relações estabelecidas com o mundo circundante. Em seu primeiro ano, o bebê possui uma concreta dependência em relação ao adulto: higiene, alimentação, deslocamento de espaço, dentre outros. Todas as coisas que acontecem no seu dia a dia, necessitam da participação da pessoa adulta. (CHEROGLU e MAGALHÃES, 2020).

Importante elucidar que, quanto maior for a relação estabelecida do bebê com o adulto referência e com o meio circundante, assim como, com os bens culturais, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Para Vigotski (1984, p. 284, tradução nossa), o bebê possui “uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, devido a situação social de seu desenvolvimento única, irrepetível de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais”.

O primeiro momento consiste na sua incapacidade biológica, o que ocasiona uma dependência muito forte do adulto, ou seja, tudo só poderá ser executado por meio do outro, em uma situação de colaboração. Para tanto, Vigotski (1984, p. 285, tradução nossa) afirma que no primeiro ano de vida “o bebê depende dos adultos que cuidam dele em todas as circunstâncias; por isso, se configura na formação de uma relação social muito peculiar entre a criança e o adulto de seu meio”.

O segundo momento corresponde à necessidade da comunicação social em forma de linguagem humana. Conforme a vida se organiza, o bebê necessita manter uma comunicação com os adultos. Vigotski (1984, p. 286) especifica que esta é uma comunicação sem palavras, frequentemente silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente

peculiar. O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre a sua máxima sociabilidade (devido a situação que se encontra), e suas mínimas possibilidades de comunicação.

Dessa forma, o adulto torna-se o centro de qualquer situação no primeiro ano de vida do bebê, devido a dependência que este possui. A forma como esta criança atribuirá sentido ao meio, partirá principalmente do adulto, pelo conteúdo social possibilitado ao bebê, e pelas relações estabelecidas entre o bebê e o mundo.

No espaço educativo, especificamente, a/o professora/o se torna essa referência e o centro psicológico de toda a situação. Este adulto referência é responsável por necessidades básicas como o cuidar e o educar. Alimentar, trocar fraldas, dar banho são tão necessários quanto apresentar à criança os bens construídos pela humanidade ao longo da história, a fim de favorecer novas relações com o mundo externo e despertar novas necessidades, impactando seu desenvolvimento. Para se construir um bom trabalho pedagógico com os bebês, é necessário considerar as atividades principais que irão guiar o seu desenvolvimento, que nesse caso é a comunicação emocional direta (ELKONIN, 1987) bem como, as necessidades que ela possui, buscando a melhor forma de intervir pedagogicamente.

Torna-se importante, também, que o (a) professor(a), neste primeiro ano de vida comece a propor ações mediadas por instrumentos e objetos culturais, a fim de criar na criança a necessidade de uma relação com a realidade por meio dos objetos do mundo ao seu redor. O que pode resultar em novas formações psíquicas e possibilitar a entrada da criança na primeira infância, que tem por atividade guia, a manipulação de objetos (ELKONIN, 1987).

Dessa forma, ao se pensar no trabalho pedagógico de artes visuais com os bebês, é necessário considerar a comunicação emocional direta existente, enfatizando a linguagem, bem como possibilitar experiências que criem na criança a necessidade de se relacionar com os objetos do mundo. Nesse caso específico, possibilitar intervenções pedagógicas que permitam à criança conhecer, e se apropriar, de diversificados materiais artísticos, de forma que ampliem o seu conhecimento com o mundo.

O trabalho pedagógico com artes visuais e os bebês

E aí pergunta-se: como possibilitar experiências com artes visuais como atividade humana voltadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores? Um forte aliado nessa questão pode ser o espaço pensado e organizado intencionalmente com esse objetivo. O espaço educativo não ocupa “um papel menor no processo educativo, mas, desde que planejado intencionalmente por nós, como afirmado anteriormente, pode tornar-se um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento humano, tanto nas crianças quanto nos adultos” conforme Singulani (2017, p. 139).

O espaço, ao ser organizado de forma a suprir as necessidades das crianças, torna-se um segundo educador, um parceiro no trabalho pedagógico do(a) professor(a). Especificamente a essa organização do ambiente destinado ao fazer artístico, Cunha (2014) expõe que as instituições de educação infantil, ao criarem espaços diferenciados e convidativos à descoberta e à exploração, possibilitam o conhecimento e a consciência de dimensões espaciais.

Tomamos por exemplo o projeto Tarsila e o bebês, planejado e executado pela professora do berçário, citada no começo deste trabalho. Ao pensar em um projeto de artes visuais voltados para os bebês, a professora responsável organizou os espaços da instituição de educação infantil da seguinte forma: a exposição das obras de arte da Tarsila do Amaral (1886- 1973), a disponibilidade de diversificados instrumentos e materiais, a disposição das mesas e tendas que proporcionaram um espaço convidativo a exploração, interação com os outros colegas e com os bens da cultura (TAPAJÓS, 2020).

Figura 01 - Exposição das obras de arte de Tarsila do Amaral



Fonte: Arquivo da pesquisadora (TAPAJÓS, 2020)

Figura 02 - O momento da leitura



Fonte: Arquivo da professora (TAPAJÓS, 2020)

Figura 03 - Disposição do espaço no segundo dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (TAPAJÓS, 2020)

Figura 04 - Terceiro dia do projeto Tarsila e os bebês



Fonte: Arquivo da professora (TAPAJÓS, 2020)

Figura 05 - Mosaico: Pinturas em cavaletes



Fonte: Arquivo da professora (TAPAJÓS, 2020)

No decorrer do projeto, a professora deixou as crianças à vontade para a apreciação das obras, exploração do espaço, e para o momento de escuta das literaturas infantis que contavam um pouco da história da artista. Durante a leitura, constantemente aparecia a obra “Abaporu” e duas crianças que estavam atentas neste momento, reconheceram e fizeram relações com a obra pendurada na árvore, apontando-a e mostrando-a para a professora. No decorrer da execução deste projeto, foi possível notar que a professora se mantinha atenta à linguagem das crianças, procurando compreender o que queriam expressar naquele momento.

O espaço a ser explorado por esta turma possibilitou aos bebês o contato com diversos materiais e instrumentos, para que pudessem explorar esta atividade durante as produções artísticas livres, o que tornou as experiências atrativas. Todas as crianças estavam envolvidas na vivência, de forma que não queriam sair do espaço da atividade, e nem se dispersaram por outros ambientes, tendo em vista que tais experiências foram propostas em área externa.

Nesse sentido, Cunha (2014) aborda o quanto é interessante para as crianças realizar atividades que ultrapassem o limite imposto pelas mesas e salas de atividades. Isso favorece tanto a percepção visual, como a

gestualidade corporal e espacial, uma vez que o movimento dos braços e das mãos são explorados de outras maneiras. Como citado anteriormente, uma atividade que possua diversificados materiais e instrumentos da cultura, possibilita a ampliação das experiências, da curiosidade, do exercício da manipulação e exploração dos bebês. Para Cunha (2014), no processo de desenvolvimento gráfico-plástico da criança, o papel do professor é disponibilizar materiais que desafiem e proporcionem a vivência da exploração artística, em todas as suas possibilidades.

Além de oferecer materiais e organizar o espaço, também é essencial que o adulto referência esteja presente, envolvido, e mantenha uma constante comunicação com o bebê, uma vez que o papel do professor(a) é organizar o ambiente educativo (Vigotski, 2010), isso envolve: o lugar, materiais e a própria relação estabelecida durante o processo.

Durante a observação deste projeto, notou-se que a professora estava totalmente envolvida com as crianças, pois ela conversava, mostrava e induzia às apreciações, perguntava a respeito das obras e, os bebês, mesmo que não possuíssem a fala desenvolvida, estavam ali prestando atenção, apontando e interagindo com o espaço e as obras de arte. Ela também não se limitou em trazer somente a pintura para os bebês, mas, procurou diversificar a atividade, trazendo, também, a colagem com tecidos.

Nesse ponto, Cunha (2014, p. 49) recomenda que a professora incentive a combinação com diversas modalidades das artes visuais, como colagem e pintura, desenho e montagem tridimensional, para que as crianças vivenciem as diferenças e semelhanças de cada modalidade, descobrindo as possibilidades particulares de cada uma delas. A diversificação de experiências com artes visuais promove o desenvolvimento gráfico-plástico das crianças.

Ainda sobre a diversidade de materiais disponibilizados para o fazer artístico na educação infantil, a autora expõe que, quanto mais uma criança pintar e interagir com diferentes tintas e instrumentos (bucha, pincéis, esponjas, rolinhos, rolos etc.), que marcam um suporte (papel, madeira, pedra, tecido, argila etc.), mais possibilidade esta criança terá de evoluir em seu vocabulário pictórico (CUNHA, 2014, p.30). O vocabulário pictórico da criança não se desenvolve a partir de modelos e

cópias xerografadas oferecidas pelos(as) professores(as), além do mais, não se espera produções tão estruturadas como a de grandes artistas.

Neste período, as crianças estão descobrindo as possibilidades de seu fazer artístico, que vai estruturando aos poucos e se modificando à medida que passam a se relacionar com os diversos materiais e tipos de expressão das artes visuais. Ao manter relações com a Teoria Histórico-Cultural, Cunha (2014) afirma que é no acúmulo de experiências que o sujeito desenvolve elementos que irão compor a sua imaginação e criação.

Durante as várias experiências com os materiais, em especial as tintas, pode-se observar que as crianças exploram todas as superfícies possíveis, como uma descoberta acerca das coisas do mundo. Dessa forma, o corpo, em especial, é uma superfície bastante explorada. Cunha (2014) expõe que, nos berçários, existem uma significativa quantidade dos primeiros registros dos bebês, dentre eles: marcas de mãos melecadas de sopa, rabiscos, entre outros.

Para a autora, as mãos precedem o uso de qualquer instrumento técnico de pintura, de forma que o corpo também é uma possibilidade a ser explorada. Ela ainda enfatiza que “não deve haver limite especial imposto pelo adulto quanto à exploração pela criança, o limite será dado pelo próprio corpo dela. O alcance da sua mão e o do movimento é que delimitará o seu espaço de atuação gráfico-plástica” (CUNHA, 2014, p. 33).

Figura 06 - Descobertas



Fonte: Arquivo da professora (TAPAJÓS, 2020)

Figura 07 - A tinta e corpo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (TAPAJÓS, 2020)

Chegando ao fim...

Ao fim deste texto, reforçamos a importância de um trabalho pedagógico com artes visuais para os bebês que vá muito além de cópias xerografadas ou pinturas de mãos em camisas ou papéis, que não consideram a criança em si e o seu processo de desenvolvimento. As experiências com artes visuais, na educação infantil, superam a folha e o lápis de cor, ou os momentos de exercício da motricidade fina, como pinturas, formas geométricas, recorte sobre linhas onduladas, bolinhas de papel crepom ou de comandos direcionados pelos adultos. Ela ocorre por meio de atividades livres em que as crianças exploram e se apropriam dos materiais, compreendam as técnicas de pinturas e as formas fazendo, testando. Momentos como esses podem se transformar em propostas instigadoras de descobertas e de questionamentos que os professores podem despertar nas crianças.

Reiteramos um aspecto importante em Vigotski (1999), quando afirma que a arte se torna o social em nós, por ser uma atividade que

busca uma unidade da vida social com o individual. Assim, pensemos as experiências artísticas como uma forma de desenvolver a consciência dos sentimentos e das emoções, o que se torna um aspecto importante no processo de humanização e objetivação do sujeito. Por meio da apreciação de obras de artes, como o projeto em uma turma de berçário apresentado neste artigo, o sujeito, desde a primeira infância, constrói sensações e reações psíquicas que desenvolverá sua vivência estética, e sua personalidade consciente.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **Ensino das artes: Construindo caminhos**. 9 ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2001.

BELO, Angelita. **A imagem na Educação Infantil: perspectivas educacionais através da arte**. Monografia (Especialização em Docência em Educação Infantil). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em <https://hdl.handle.net/1884/50990>. Acesso em 29 de julho de 2021.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2º ed. Campinas- SP: Editora Autores associados, 2020.

CUNHA. Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. LINO, Dulcimarta Lemos. VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. Et. al. (Org.). **As artes no universo infantil**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ELKONIN, Daniel B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progresso, 1987.

FERRAZ, Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Arte na educação escolar**. - 4 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Paulo Nin. **“A gente tá fazendo um feitiço”**: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação Infantil. Tese (doutorado de educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió. 2016. Disponível em <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1589>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

GUEDES, Adrienne Ôgeda; VIEIRA, Nuelma. Formação estética do professor da Educação Infantil: a experiência do curso de extensão da Unirio. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 09. Nº2. jul./ dez. 192- 201, 2015. Disponível em <https://docplayer.com.br/89052723-Issn-volume-9-no-2-jul-dez-2015.html>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

PRINTES, Jocicleia Souza. **O desenho na educação infantil**: perspectivas de formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural. Tese de doutorado. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. 2018. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6500>. Acesso em 13 de agosto 2021.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. (Orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2017.

TAPAJÓS, Jéssica Mayara Alves Tapajós. **Artes visuais à luz da Teoria Histórico- cultural: os desafios do trabalho pedagógico em um centro Municipal de educação infantil de Santarém- PA.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2020. Disponível em <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/63>. Acesso em 11 de agosto de 2021.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência Sensível na Educação Infantil:** um encontro com a arte. Dissertação (Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014. Disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1340>. Acesso em 9 de setembro de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3 ed. – São Paulo: WMF Martins fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV-** Paidología del adoslescente- *Problemas de la psicologia infantil.* Editorial Pedagogía: Moscú, 1984.

12.

A CRIANÇA SURDA E SUA MUSICALIDADE

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula
Patrícia Lima Martins Pederiva

Pensar a musicalidade da criança surda ou da criança com deficiência auditiva perpassa, além da compreensão do que essa significa, o entendimento sobre o desenvolvimento humano e a forma como o percebemos. O fato de estabelecermos uma relação entre a criança surda e o mundo sonoro traz em si algumas indagações que refletem o quanto desconhecemos as possibilidades de cada ser humano. Na composição da vida, o dueto ser humano e musicalidade é uma relação dialética que inclui a todos, confrontando os possíveis estigmas que envolvem esta parceria.

Não obstante haja uma diferenciação entre o conceito de pessoa surda, aquela com perda auditiva profunda, e pessoa com deficiência auditiva, aquela que possui resquício de audição, apresentando uma perda entre leve a moderada, acreditamos que esta condição humana, com, ou sem resquício de audição, não interfere na possibilidade do desenvolvimento de sua musicalidade. Pois partimos do princípio de que cada ser humano é ímpar e que suas experiências geram vivências, e estas são pertencentes exclusivamente a cada um. Então, ao mencionarmos criança surda leia-se também criança com deficiência auditiva. Essa diferenciação de palavras ocorrerá, no texto, quando for necessário apresentar algum estudo que assim o faça.

Quando procuramos a definição para a palavra musicalidade a primeira sugestão encontrada, respectivamente, nos dicionários Priberam, Caldas Aulete, Dicio e Michaelis é: qualidade do que é musical; caráter do que é musical; particularidade, característica ou estado do que é musical; caráter ou qualidade do que é musical. O que vemos em comum nas definições encontradas é a relação da musicalidade com o

que é musical. Por sua vez, a definição para a palavra musical, nos mesmos dicionários, faz menção ao que é harmonioso e a música de maneira geral.

Em um sentido amplo, para a maioria da nossa sociedade, estas definições permeiam o entendimento do que é musicalidade e, conseqüentemente, enquadram as pessoas entre aquelas que são ou não musicais, definindo-as em uma forma antagônica nos quesitos do cantar, do aprender um instrumento. Elaborar-se, assim, o rol das pessoas que têm ou não musicalidade, delegando, como dizia João Gilberto na música de Tom Jobim e Newton Mendonça, o fato de serem desafinadas a um “comportamento antimusical”.

No ensejo da expressão “comportamento antimusical”, apresentamos o significado de musicalidade mencionada neste artigo: comportamento humano em relação ao contexto sonoro, ou seja, a capacidade de explorar, interpretar, expressar e criar sons. Música e musicalidade são expressões humanas distintas que podem caminhar juntas, porém, nem sempre precisamos de uma música para desenvolver a musicalidade da pessoa. Mas, essa pode ser uma atividade que emerge da relação com os sons e silêncios organizados para este fim.

A musicalidade não se traduz apenas em voz afinada, nem somente no aprendizado de um instrumento. Ela não tem a ver com as definições trazidas pelos dicionários citados porque estes fogem a sua compreensão. Ratificando o mencionado, ela é comportamento humano frente ao mundo sonoro, possibilitando o criar, expressar, explorar e interpretar. É evidente que todas essas ações podem englobar outros aspectos, como a busca pelo aprendizado de um instrumento, pela participação em um coral, enfim, dependendo do contexto e objetivo a ser alcançado, porém, não deve ser vista nem definida por eles.

Pederiva (2013) traz uma extensa discussão sobre a musicalidade e aponta que, de maneira equivocada, há a crença de que ela é marcada pela sua decodificação e expressão, direcionando-a para o campo da notação musical, por exemplo. Há muito também esteve vinculada somente à percepção auditiva. Schroeder (2005) estudou algumas práticas pedagógicas, no âmbito da educação musical, e percebeu que a maioria dos estudiosos mantinha esta ideia. Este é um equívoco comum e recorrente, por isso o espanto ao se descobrir que pessoas surdas gostam, e ouvem música.

A pessoa surda não somente gosta, mas se relaciona com os sons como qualquer outra pessoa. E a regra geral vale para todos, sempre haverá quem gosta e quem não gosta de um som, de uma música. O princípio a ser respeitado é oportunizar experiências sonoras para as pessoas surdas e elas decidirem o que fazer diante da situação. O dueto musicalidade e ser humano é a dialética da composição da vida. Como diz Pederiva (2013, p. 29): “[...] A produção sonora dos animais revela a musicalidade destes. A musicalidade existe no reino animal. Ela é transformada pelo homem na cultura, em cada atividade musical” e a atividade musical “[...] é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidade de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, coordenação e coesão” (2013, p. 53).

O ser humano vivencia sua musicalidade ouvindo música com fone de ouvido, frequentando boates, dançando em casa com os parentes, nas festas de amigos, tocando um instrumento, entre outras formas. Esta lista de ações assinaladas são modos de vivenciar a musicalidade de todo ser humano, independente se seu desenvolvimento é considerado típico ou atípico. São modos possíveis de cada um ter contato com o contexto sonoro que o rodeia e, desta maneira, passar por situações que permitam experienciar e vivenciar sua musicalidade. As experiências engendram o comportamento do ser humano atravessando o mundo sonoro e marcando sua identidade musical neste universo, isto é, sua vivência musical.

Desmistificar que ela é para poucos, e ter em mente que todas as pessoas a possuem (PEDERIVA, 2013), é primordial para a compreensão do fazer educativo ao pensar a musicalidade da criança surda. Trazer para a prática outros fazeres que não somente os baseados em concepções teóricas que diminuem e impossibilitam a participação destas crianças em atividades sonoras é urgente, pois, lembrando a interpretação de João Gilberto “só privilegiados têm ouvido igual ao seu” acaba selando que a musicalidade é dom e para poucos.

Pela lente da THC, compreendemos que nos desenvolvemos na cultura e a existência de um "defeito orgânico" não é condição determinante deste processo (VIGOTSKI, 2012). Utilizar a palavra defeito, à época de Vigotski, não tinha o cunho de menos valia que hoje apresenta, por isso, tal uso. Hoje, podemos substituí-la por

desenvolvimento orgânico irregular, o que ocasiona um desenvolvimento atípico que, ante os empecilhos e barreiras vividos em sociedade, conceitua este desenvolvimento como deficiência. Muito mais que propor novas palavras para designar uma condição humana, há que se refletir a maneira como a sociedade a concebe e percebe.

Seguir acreditando que as pessoas surdas não podem se relacionar e nem experimentar situações que envolvam contextos sonoros é tão castrador quanto a forma como a sociedade se organiza para um padrão biológico sem deficiência. É neste ponto, e pensando este contexto, que Vigotski (2013) elucida o importante papel que as relações humanas possuem em nossa constituição, na maneira como nos vemos e desenvolvemos.

Voltemos agora para as crianças surdas e sua musicalidade lembrando que esta não está vinculada estritamente à percepção auditiva. Ela é a maneira como criamos, nos expressamos, interpretamos e exploramos o universo sonoro, seja usando o corpo ou algum objeto/instrumento, desvinculando da obrigatoriedade do uso da audição, pois é expressão humana. Podemos citar o exemplo mencionado por Schafer:

Schafer: Vocês já pensaram em um pedaço de papel como um mecanismo de produzir som?

Aluno: Não, não exatamente.

Schafer: Aqui está uma oportunidade. Cada um tome a sua folha de papel e experimente um som com ela. Quantas maneiras diferentes vamos achar para produzir sons? (SCHAFER, 2011, p.92).

Importante considerar que as atividades propostas precisam estar alinhadas ao objetivo. Se estamos falando sobre a criança surda e sua musicalidade, há que se pensar e refletir também com elas, o que faz sentido propor e numa via de mão dupla, fazer e refazer o caminho cotidianamente porque, embora seu modo de vivenciar a musicalidade seja o de qualquer outra pessoa, o modo como ela vai desenvolvê-la, os caminhos que vai percorrer, podem se mostrar diferentes. Por mais que

adaptações aconteçam, o sentido de cada atividade deve ser o norteador para que as crianças surdas se sintam participantes deste contexto.

Haguiarra-Cervellini (1986) realizou um estudo para conhecer a reação das crianças surdas em relação à música. A autora relatou o interesse de crianças com deficiência auditiva pelo seu rádio de pilha, o que a fez estruturar um programa de educação musical para elas. Embora em um ambiente voltado para o desenvolvimento da fala de crianças surdas, mas sem o objetivo explícito do desenvolvimento da musicalidade, até porque o entendimento de musicalidade perpassa campos distintos quando pensamos na prática em si, nota-se que a cada sessão com os estudantes e que a cada experiência com os instrumentos musicais, com as músicas tocadas e cantadas, esta musicalidade estava em desenvolvimento, haja vista as inúmeras possibilidades que elas tinham de criar, explorar, expressar e interpretar. Um dos relatos que a pesquisadora faz evidencia o dueto ser humano e musicalidade:

[...] após uma sessão de música na DERDIC¹, estava guardando os instrumentos musicais, quando ouvi uma "batucada" no refeitório ao lado de minha sala. Fui ver e encontrei Fábio, um D.A. profundo de catorze anos, que, tendo acabado de almoçar, começava a batucar com as mãos na mesa. Uma funcionária chamou-lhe a atenção porque estava fazendo barulho. Logo em seguida, convidei-o a entrar na sala de música e ofereci-lhe o atabaque para que tocasse. Fábio, a princípio meio inibido, começou a bater ritmicamente no atabaque, fazendo variações, ora com as duas mãos, ora com os dois dedos indicadores. Coloquei uma fita com a gravação do "O Trenzinho do Caipira" de Villa-Lobos para tocar. Fábio parou, prestou atenção à música, ajustou seu aparelho auditivo e tentou acompanhar mas não gostou e pediu para eu trocar a música. Coloquei então o "Bolero" de Ravel. Fábio pôs-se atento e começou a bater com as duas mãos suavemente no atabaque, como na música, e balançando o corpo para os lados no ritmo da mesma. À medida que a música foi crescendo, ele também foi aumentando a intensidade de suas batidas, acompanhando o seu ritmo e sua dinâmica. Quando terminou a música fez

¹ Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. Atualmente, a Derdic é uma instituição sem fins lucrativos, mantida pela Fundação São Paulo e vinculada academicamente à PUC-SP. Para mais informações: <https://www.pucsp.br/universidade/derdic>.

um gesto de “positivo” com o polegar apontando para cima, despediu-se e foi-se embora (p. 22)

Este trabalho desenvolvido por Hagiuarra-Cervellini também apontou o quanto o uso da música com as crianças surdas, ou com deficiência auditiva, é frequentemente apoiado no desejo da melhora da fala e inclusive, nestas terapias, as experiências e vivências musicais são desconsideradas. Aqui acrescentamos que muitas vezes esta desconsideração, mesmo após três décadas e meia do estudo elencado, segue presente nas práticas educativas musicais, conforme cita Mércia (2019) “[...] não encontramos muitos argumentos que destaquem a importância das vivências musicais para pessoas surdas em qualquer idade” (2019, p. 74-75). Destarte, notamos que a utilização da música segue com a finalidade da socialização, da melhora da fala ou do aprendizado da notação musical/instrumento musical, sendo a musicalidade o pano de fundo destes processos.

Ainda nos estudos da mesma pesquisadora (1986), uma das falas dos professores envolvidos com o ensino da música fica explícito “[...] Eu acho que em termos gerais é isso: é um trabalho em função de desenvolver melhor a fala” (p. 145). Nota-se que, após o estudo finalizado, há uma percepção por parte destes profissionais que é possível fazer música com os estudantes surdos:

[...] Eu não vejo que elas utilizem a música muito nesse aspecto que você enfatizou mais na sua pesquisa. E também com os objetivos propostos no currículo. Eu acho que esses objetivos ficam assim mais abafados: deixar a criança curtir a música, cantar, fazer com que ela se expresse, dance, relaxe, enfim, os objetivos mesmos. Com a sua pesquisa comecei a notar que elas (professoras) ficaram um pouco mais crédulas. Parece que elas estão começando a enxergar melhor: “parece que dá”. Não é só o objetivo de melhorar essas coisinhas do D.A. “Parece que realmente o Deficiente Auditivo gosta!” “Então vamos!” “E por que não?” “Vocês não percebem que isso também é um trabalho de música?” “Não é só um trabalho pedagógico de uma data que vai acontecer”. Então parece que está começando a despertar, depois de ver o resultado de uma pesquisa que foi feita. Acho que a sua pesquisa foi muito importante neste sentido, de mostrar para as pessoas. Uma coisa é estar escrito no currículo que serve

também para aquilo. E outra coisa é você ver que a criançada tem reações (HAGUIARRA-CERVELLINI, 1986, pp. 157-158).

Ressaltamos novamente que este trabalho não tinha como objetivo primeiro desenvolver a musicalidade das crianças surdas, mas perceber suas reações em relação à música; por isso, nota-se na fala supracitada que não há um encaminhamento com este objetivo, o foco é usar a música com as crianças surdas.

As experiências com o mundo sonoro, embora nem sempre organizadas e orientadas para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda são, também, constituintes de tal momento. Talvez, pelo foco do estudo ser a reação das crianças surdas em relação à música, a pesquisadora não tenha percebido que as atividades ali organizadas ou mesmo as que ocorriam e que fugiam a organização, tinham potencialidade para tal desenvolvimento. Como o assunto musicalidade ainda é muito discutido e não há um consenso do que esta seja, podemos afirmar que, a partir da nossa leitura do que esta venha a ser, ao organizar um espaço para que as crianças surdas demonstrassem suas reações em relação a música, suas musicalidades estavam em desenvolvimento visto que ali elas podiam criar, se expressar, explorar e interpretar o mundo sonoro que as rodeava.

Cabe trazer aqui dois pontos importantes desta reflexão a partir das duas citações mencionadas. O primeiro diz respeito ao papel do professor como organizador do espaço educativo, e o segundo da relevância de considerarmos as experiências e vivências dos, e das estudantes, quando desta organização. Paula e Pederiva (2018) realizaram um estudo sobre os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, e também verificaram que as que se percebiam musicais tiveram experiências com o universo sonoro desde sua infância. Pederiva e Gonçalves, outrossim, ressaltam a importância da experiência nesta constituição:

O desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, do comportamento musical, engloba as reações musicais hereditárias, somadas à experiência pessoal, às experiências musicais de caráter histórico e às experiências musicais de caráter social. Em outras palavras, à medida que a criança se desenvolve na sociedade humana, os reflexos musicais incondicionados (genéticos) se tornam condicionados e se forjam através do outro, do

social, enfim, da cultura. Isso nos habilita a dizer, pelo olhar da teoria que nos alicerça, que toda função psicológica musical superior (escuta voluntária ou atenta, memória e imaginação, musical, etc.) historicamente, origina-se de uma relação social entre pessoas antes de a internalizarmos intrapsicologicamente. Neste momento, queremos explicitar que conceber uma didática específica da educação musical calcada na teoria histórico - cultural é primar pela ética no sentido mais estrito do termo, a saber: defender a conduta e o sentimento de alteridade para com as experiências musicais do outro que nos constitui musicalmente. (PEDERIVA, GONÇALVES, 2018, pp. 316-317).

Por isso, toda organização do espaço educativo, quando pensado a partir da Teoria Histórico-Cultural e seus pressupostos, traz à tona o quanto somos seres que se constituem por conta das relações sociais, das experiências, assim, “[...] o conhecimento da experiência do aluno é uma condição imprescindível da tarefa pedagógica” (VIGOTSKI, 2003, p. 154). Ao perceber a musicalidade como constituinte da criança surda, a prática há de ser coerente com esta premissa. Conceber que esta criança chega na escola com experiências sonoras é o princípio do nosso fazer educativo.

Vigotski (2003) destaca o papel do professor como organizador do espaço educativo social, e não como mediador. O educador está ali para organizar um ambiente que proporcione o desenvolvimento humano. É com este papel em mente que a prática tem seu início, que processos educativos devem ser pensados. Hagarra-Cervellini (1986), ao proporcionar que aquele adolescente surdo tivesse contado com a música proposta por ela, que pudesse solicitar a troca de música, que se expressasse, experimentasse, e criasse a partir do toque com as mãos e depois intercalando os dedos, no atabaque, reflete o que dizemos sobre este papel de educador. Não houve mediação da professora, ali, ela organizou o ambiente para perceber como ele reagia a música tocada, e podemos inferir que considerou a experiência que este trazia consigo em relação ao mundo sonoro.

Podemos citar como outro exemplo do papel do educador como organizador deste espaço considerando a experiência de uma criança de 12 anos, surda, durante a festividade junina na escola que frequentava. O contexto de escola classe regular inclusiva no Distrito Federal é composto,

quando da presença de estudantes surdos, de professora regente e de intérprete educacional, em cada sala de aula. Neste caso, a intérprete, pôde aproveitar a situação da referida festividade para organizar o espaço, isto é, a prática ali a ser exercida, de modo a viabilizar a vivência de sua musicalidade considerando a experiência que ela trazia consigo.

A professora regente propôs que a turma fizesse uma votação de qual música eles dançariam. Após a eleição da música, foi passado o vídeo para que todos os estudantes vissem os passinhos da dança, e fossem treinar no pátio da escola. A estudante surda participou de todos os momentos, da votação, da visualização do vídeo e dos ensaios. Diante do conhecimento dos modos pelos quais o ser humano vivencia sua musicalidade, pude sugerir e apresentar para a criança surda uma caixinha de som para que ela sentisse a vibração, bem como a letra da música na sua língua e, também no português, com ilustrações, respeitando suas experiências visuais. Ela aceitou e fomos, nós duas, para o fundo da escola, ver e escutar a música. Este processo foi enriquecedor por perceber que ela, ao mesmo tempo que assistia ao vídeo no celular para ver os passos da dança, colocava a caixinha de som na sua bochecha alternando para o peito. Ficou evidenciado, neste momento, sua musicalidade e a vivência desta.

Após estes momentos, ela se uniu à turma no pátio para começar o ensaio e foi um momento importante para todos perceberem e compreenderem que, o fato de ser uma criança surda, não a impedia de participar de tal atividade, ela precisava somente das mesmas oportunidades que as demais crianças estavam tendo. O uso da caixinha de som poderia ser ferramenta opcional para qualquer outra criança sentir o ritmo e a pulsação da música, mas para ela era uma das possibilidades para a experiência do ritmo chegar ao seu corpo. Isto fez com que ela tivesse a mesma oportunidade que as demais crianças tiveram em relação a descoberta do ritmo da música. Os ensaios seguiram até a véspera da festa, culminando em uma bela apresentação com a presença de toda a comunidade escolar.

Lembrando dos dois pontos que precisam ser considerados, o papel do educador como organizador do espaço educativo, e do reconhecimento e do proveito das experiências das crianças, foi possível visualizar a musicalidade daquela criança em toda sua expressão.

Reconhecer que a musicalidade é expressão humana em relação ao mundo sonoro a partir do comportamento de cada indivíduo é indispensável para que o educador saiba organizar um espaço capaz de proporcionar este comportamento e seu desenvolvimento. Enfatizamos este olhar, e a urgência dele, por saber que a sociedade ainda carrega muitos estigmas em relação as pessoas surdas

[...] Quando diagnosticada, o senso comum traz uma representação de surdo – aquele que não escuta – que é imediatamente assumida pela família. Ser surdo é ser incompleto. Associada à imagem de surdo vem acoplada a imagem de mudo. Assim, a representação social que se tem do surdo é de um ser incompleto, menor. Não está em discussão o quanto ele pode ainda escutar, beneficiado por aparelhos de amplificação sonora e um trabalho educativo. Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo está dado, a imagem incorporada (HAGUIARA-CERVellini, 2003, pp. 53-54).

Embora haja o começo de um novo olhar, de outra perspectiva de ver e perceber a diferença do outro, há que partir dos educadores, o fazer diferente “[...] É, também, fundamental ouvir o próprio sujeito surdo a respeito dessa sua possibilidade. Como ele se vê enquanto uma pessoa que pode expressar a sua musicalidade e fazer, criar e usufruir a música?” (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 92).

Como conclusão de todo o exposto, alguns aspectos precisam ser revisitados em nosso cotidiano como maneira de desconstruir os preconceitos existentes acerca da potencialidade que se faz presente no ser humano, seja qual for sua condição humana. As muitas caixinhas preestabelecidas pela sociedade do que é o belo, do aceitável, do musical, do perfeito carecem de uma análise profunda do que de fato desejamos para nós, para o mundo.

Olhar para uma criança surda e determinar que ela não pode participar de uma atividade que envolva qualquer possibilidade de contato com o mundo sonoro porque ela não é musical, porque não possui musicalidade, porque não ouve ou qualquer outra desculpa e explicação, nos engaja a evidenciar o que acabamos de demonstrar: a musicalidade não é dom e nem pertence a poucos, ela é o dueto: ser humano e musicalidade na composição da vida.

Referências

HAGUIARA-CERVELLIN, Nadir da Glória. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

HAGUIARA-CERVELLIN, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma** 2. ed.- São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>. Acesso em: 23 mai. 2017.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Sou surdo e gosto de música**: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico –cultural. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. Curitiba. Ed. Prismas. 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade **Obutchénie**. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 314–338, 2018. DOI: 10.14393/OBv2n2a2018-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46484>. Acesso em: 10 março. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de Defectología.
Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2012.

AUTORAS E AUTORES

Adria Juliana Vasconcelos Sousa da Silva

Graduada em Licenciatura Plena em Música (Uepa 2018). Especialista em Musicoterapia (CENSUPEG 2020), mestranda em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ - Ufopa), vinculada ao grupo de Pesquisa Crianças e Infâncias Amazônicas (Lapcia), atualmente trabalha como musicoterapeuta como foco em crianças e adolescentes. **E-mail:** adriajuliana8@gmail.com

Alice Martins Pederiva

Migrante brasileira em Portugal, psicóloga pela Universidade de Brasília e mestra pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Escuta, conta, atende, escreve e estuda histórias sobre psicologia, educação, migração, direitos humanos, decolonialidade e saúde mental. **E-mail:** alicepederiva@hotmail.com

Alisson da Silva Souza

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor da rede pública municipal da cidade de Santo Antônio de Jesus - Bahia. Coordenador pedagógico da Creche Criança Feliz I. Integrante do grupo de pesquisa TRACE, cujo interesse se constrói na interface entre Trajetórias de vida, Culturas e Educação. Áreas de interesse: Formação docente, Origem e Organização das Funções Psicológicas Superiores, Desenvolvimento Humano, Psicologia Cognitiva da leitura, habilidades metalinguísticas e aprendizagem da leitura e escrita. **E-mail:** pot_ppb@hotmail.com

Andreia dos Santos Gomes Vieira

Graduação em Pedagogia (Faculdade JK, 2004), especialização em Gestão Educacional (UnB, 2011); especialização em Docência da Educação Infantil (UnB, 2015); Mestre em Educação (UnB, 2019); especialização em

Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural (Instituto Saber, 2021); especialização em Políticas Públicas em Infância, Juventude e Diversidade (UnB, 2022). Professora da secretaria de Estado de Educação-SEEDF. **E-mail:** andrea.pacp@gmail.com

Andréia Pereira de Araújo de Martinez

Graduação em Pedagogia (UnB, 2004), especialização em Educação Infantil (UnB, 2012), mestrado acadêmico em Educação (PPGE/UnB, 2013) e doutorado (PPGE/UnB, 2017). Professora da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atuando como diretora na Diretoria de Educação Infantil - DIINF/SEEDF. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE, registrado no CNPq. Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural com ênfase nos bebês, crianças, infâncias, arte na infância, educação musical na infância, desenvolvimento infantil e Práticas Educativas. **E-mail:** andreiamartinez4@gmail.com

Assis Júnior Cardoso Pantoja

Fisioterapeuta graduado pela UEPA (2014). Mestre interdisciplinar em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida – UFOPA (2019). Especialista em traumatologia e ortopedia pela Residência Multiprofissional/ UEPA (2016). Atuou na Saúde do Trabalhador-CARGILL/ Stm-PA (2017-2018). Atuou como fisioterapeuta do Hospital Regional do Baixo Amazonas e Preceptor da residência multiprofissional/UEPA (2016 - 2022). Docente de Fisioterapia na UNAMA (desde 2018) e UEPA (desde 2022). **E-mail:** assisfisio_jr@hotmail.com

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

Pedagoga formada pela Universidade de Brasília (2017), mestra (2020) e doutoranda em Educação pela mesma instituição, especialista em Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural - Instituto Saber (2021). Foi professora de Educação Infantil no Colégio CIMAN (2016-2017). Atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida instituição (desde 2018). Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas infâncias, educação, desenvolvimento humano, arte, educação musical e práticas educativas. Membro do GEPPE – Grupo

de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq). **E-mail:** daiane.aao@gmail.com

Elisângela Moreira Peraci

Graduada em Psicologia (UniCeub), mestra em Educação (UnB); diplomada em Psicologia Clínica (Universidad de Chile); formação clínica em Psicologia Histórico-Cultural (Núcleo de Psicologia Histórico-Cultural do Ceará (NPHC)). Tem estudos na área de Psicologia, com ênfase em aprendizado, escolarização e desenvolvimento humano. Atuando principalmente nos seguintes temas: infância, desenvolvimento infantil, adultocentrismo, pais e professores. Atua como psicóloga clínica de adultos. Membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq). **E-mail:** elismope@gmail.com

Ena Carina dos Santos Oliveira

Graduada em licenciatura plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (Uepa, 2011); pedagoga formada pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa, 2017); especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior (Uninter, 2013); mestra em Educação (Ufopa, 2019). É vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil (Gepei-Ufopa) e atualmente é professora de Educação Infantil no município de Santarém-Pa. **E-mail:** enacarina@gmail.com

Iani Dias Lauer-Leite

Doutora (2009) e mestra (2003) em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará, graduada em Administração (1999) pela mesma universidade. Professora adjunta IV na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, atuando como docente no Centro de Formação Interdisciplinar. Orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. Coordenadora do projeto de extensão Musicaliza Bebê, voltado para o auxílio ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e musical de crianças de 3 meses a 4/5 anos. **E-mail:** ianilauer@gmail.com

Jéssica Mayara Alves Tapajós

Graduada em licenciatura plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/2011). Pedagoga formada pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA/2017); especialista em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (Instituto do Saber/2021). Mestra em Educação (UFOPA/2019). Atualmente, é professora da Educação Básica em uma instituição privada do município de Santarém/PA. **E-mail:** jmatapajos@gmail.com

Lara Pereira Campos Borges

Mestranda em Educação pela Universitat de Barcelona, graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2021) e diplomada em “Investigación de las infâncias” pela Fundación Círculo Remolino, Chile (2021). No ano de 2021 desenvolveu o projeto democrático de creche parental nomeado “Escolinha das crianças” nas ecovilas da Cafuringa, no Distrito Federal. Têm experiências com crianças nas áreas de musicalização, pedagogia de projetos, cidadania e voluntariado. Suas atuações acadêmicas e profissionais têm foco no estudo e respeito às infâncias numa perspectiva histórico-cultural, democrática e com a natureza. **E-mail:** camposborgeslara@gmail.com

Leonardo Eustáquio S. da Silva

Graduado em Psicologia (2011) pelo Centro Universitário de Brasília e Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Brasília (1999). Especialista e mestre em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). Foi professor de Ética e Cidadania e membro do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB, hoje é membro ad hoc. Atualmente é diretor do Colégio CIMAN (unidade Cruzeiro) e psicólogo clínico autônomo. Tem experiência na área de Psicologia, Educação e Bioética, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cidadania, inclusão e desenvolvimento, bioética e voluntariado. **E-mail:** leoeustaquio@gmail.com

Maria Aparecida Camarano Martins

Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, integra o Grupo de Pesquisa em Práticas

Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB realizando pesquisas relacionadas a crianças, infâncias, Educação Infantil e crianças em situação de risco e vulnerabilidade social. Atualmente, é professora da disciplina “Currículo e Políticas Públicas para a Educação Infantil” do Curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural - Instituto Saber. Membro do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB e do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal- FEIDF. **E-mail:** aparecida.cida@gmail.com

Milena Alves de Sousa

Educadora e pesquisadora no Instituto Batucar, graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq), e do projeto de pesquisa e extensão Universidade e Escola Sem Muros (UESM). Pesquisadora do desenvolvimento da musicalidade pela Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski. **E-mail:** milenapistos@gmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva

Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília (1987), especialização em Execução Musical pela Universidade de Brasília (2000); mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2005); doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2009); pós-doutorado na Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Coordenadora do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq). Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. **E-mail:** pat.pederiva@gmail.com

Priscila Castro

Priscila Castro é mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2016-2017); especialista em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2011-2012); graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2011). Idealizadora do Projeto Sementes Musicais, programa que

acontece desde 2013 e tem a música como ferramenta socioeducativa na Amazônia, na cidade de Santarém. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Pará. **E-mail:** priscilacastrocantora@gmail.com

Priscila Tavares Priante

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação - Universidade Federal do Oeste do Pará. **E-mail:** priscila.priante@ntpc.ufpa.br

Rafaela dos Santos Reis

Fisioterapeuta graduada pela Universidade do Estado do Pará/ UEPA (2014). Mestre Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida - linha 2 (Biodiversidade, saúde e sustentabilidade) pela Universidade Federal do Oeste do Pará/ UFOPA (2019). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Crianças e Infâncias Amazônicas – LAPCIA/ UFOPA (desde 2021). Pós-graduanda em Fisioterapia Neurofuncional (Biocursos). **E-mail:** rafaelaibef@gmail.com

Raimundo Nonato Aguiar Oliveira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestre em Educação pela UFOPA (2018). É professor de música, instrumentista, arranjador, compositor, produtor cultural e cantor de música popular com quatro CDs lançados, e músicas editadas em CDs de vários festivais do norte do Brasil. Docente efetivo do curso de Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro dos Grupos de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil, UFOPA/HISTEDBR, PRÁXIS UFOPA; e, Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GEPEM/UEPA. Membro/fundador dos projetos culturais: Balaio Musical e Seresta de Calçada. **E-mail:** nonato.aguiar@uepa.br

Sinara Almeida da Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2001). Mestre (2007) e doutora (2011) em Educação pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil,

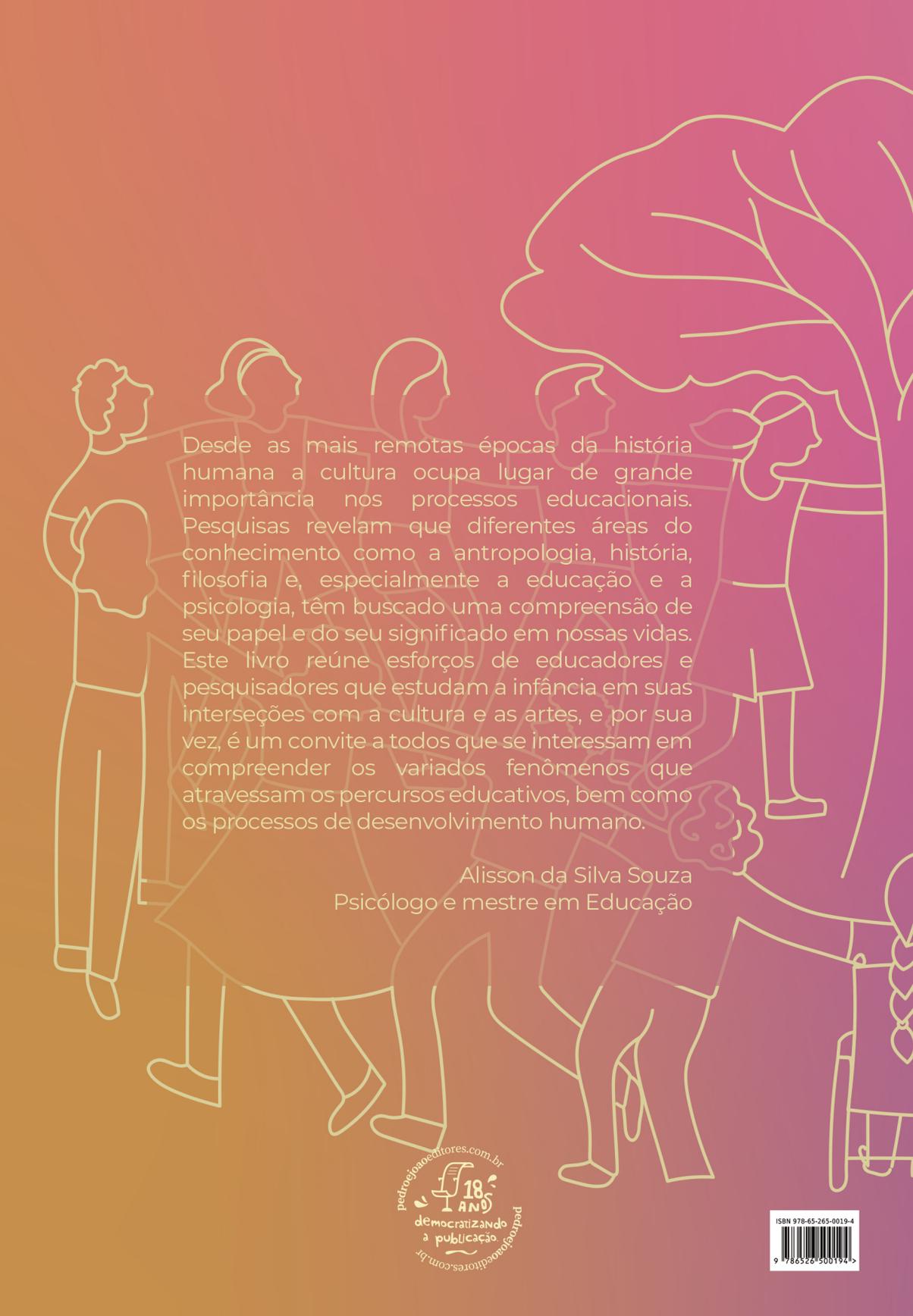
atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade na Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil, formação de professores da Educação Infantil e interações estabelecidas entre o professor de Educação Infantil e as crianças. **E-mail:** sinaraacs@hotmail.com

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Pedagoga e doutora em Psicologia. Professora Associada da Universidade Federal do Pará, atuando como orientadora de mestrado e doutorado na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFGA e como professora da disciplina Psicologia da Educação na Faculdade de Educação. **E-mail:** sregina@ufpa.br

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula

Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília- UnB (2022). Mestre pela mesma instituição (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal - AEUDF e especialização em Orientação Educacional pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Intérprete educacional nas séries iniciais na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE, registrado no CNPq. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, musicalidade, cultura surda, educação especial, língua brasileira de sinais. **E-mail:** tatiane.rmp@gmail.com



Desde as mais remotas épocas da história humana a cultura ocupa lugar de grande importância nos processos educacionais. Pesquisas revelam que diferentes áreas do conhecimento como a antropologia, história, filosofia e, especialmente a educação e a psicologia, têm buscado uma compreensão de seu papel e do seu significado em nossas vidas. Este livro reúne esforços de educadores e pesquisadores que estudam a infância em suas interseções com a cultura e as artes, e por sua vez, é um convite a todos que se interessam em compreender os variados fenômenos que atravessam os percursos educativos, bem como os processos de desenvolvimento humano.

Alisson da Silva Souza
Psicólogo e mestre em Educação

