

ESCUITA E OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS:

processos inspiradores
para educadores



ESCUTA E OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS:

processos inspiradores
para educadores

Organização:
Adriana Friedmann

São Paulo, 2018
Centro de Pesquisa e Formação Sesc

Apresentação	
Centro de Pesquisa e Formação	4
Introdução	
Adriana Friedmann	5
A propósito da chuva... (Ou: a criança, texto ou pretexto?)	
Zina Filler	10
Olhares atentos sobre lugares invisíveis: ou uma possível escuta de diálogos corporais	
Massumi Guibu	16
Culturas de trânsito: o que as crianças trazem de suas casas para a creche e o que levam da creche para suas casas	
Piéra Cristine Varin	26
Tempos de dentro, tempos de fora: reflexões feitas a partir da observação, escuta e registro de crianças no espaço da brinquedoteca do Museu do Folclore	
Auiria Ariak	37
PODEPOESIA	
Uma reflexão poética sobre se permitir afetar	
Maytê Amarante	47
Memórias de infância: fios que desenrolam a escuta do olhar	
Beth Castro	52
As breves histórias de Vida e Morte: “Adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel...”.	
Joyce Xavier Salustiano	54
Bora testar? Brincadeiras e culturas infantis de crianças ribeirinhas em uma área de preservação ambiental no Amapá.	
Ketiene Moreira da Silva	60
“Dá a mão para seu amigo!” As fugas e os subterfúgios das crianças bem pequeninas no contexto da educação infantil	
Thais Harue Tanizaka	65
O que crianças pequenas me disseram sobre bonecos (as)	
Daniela Signorini Marcilio	72
Processos de Escuta e Observação com Crianças – Uma Experiência no Programa Curumim do Sesc Ipiranga	
Renata Pires Pinto	80
Projeto Férias na Natureza: encontros, descobertas e possibilidades de uma infância maior	
Andrea Desiderio	87
Crianças e a cidade: relato de uma caminhada como prática pedagógica	
Fernanda Serra Tavares	95
Leva Eu! Ou quando a mediadora é mediada	
Maria da Penha Brant	102

Sou hoje um caçador de achadouros de infância¹ (Manoel de Barros)

Manoel de Barros dedicou-se a este aprendizado de achar suas infâncias, para tal lançava mão de uma série de caminhos, debruçava-se, por exemplo, em *cavar no quintal vestígios, ouvir a cor dos passarinhos, usar a palavra para compor silêncios e, até, obedecer a desordem das falas*, além de tantos outros modos.

Trabalhar na área da Educação ou da Antropologia da Criança também demanda aprendizados que colaborem para uma escuta real e uma observação complexa das crianças. O que seria escutar a criança? Qual postura implica para o pesquisador? Qual a diferença entre um simples observar cotidiano e um observar na pesquisa? Neste caminho Adriana Friedmann convida educadores, arte-educadores, professores e gestores a caminhos pelos quais seja possível criar espaços de escuta e ressignificar práticas a partir do que as crianças expressam. Com esta perspectiva, foi realizado o curso *Pesquisas com crianças: processos de escuta e observação* (de abril a agosto de 2016), realizado no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc.

As participantes deste curso, profissionais com trajetórias próprias - educadoras, professoras, gestoras, artistas e uma arquiteta - se dispuseram a refletir sobre a criança, sobre a infância e sobre suas próprias práticas. Além disso, se dispuseram a escrever sobre suas próprias questões, dificuldades e descobertas nestes caminhos. Cada uma percorreu seu próprio processo e contados em formatos de reflexões, ensaios poéticos e relatos de exercícios de pesquisa.

Reconhecer as crianças enquanto atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo suas autorias, suas diversas linguagens e culturas são desafios centrais para nós, adultos. Neste sentido, é possível arriscar que algumas das tarefas lançadas por Manoel de Barros também foram realizadas pelas autoras, que, em medidas diferentes, cavaram memórias da própria infância, contiveram impulsos de falar; utilizando as palavras para compor silêncios, e reconheceram a autoria das crianças em suas produções, mesmo que a princípio parecessem insignificantes ou desordenadas. Talvez como Manoel de Barros sejam *caçadoras de achadouros de infância*.

Convidamos o leitor a adentrar nestes processos de descobertas e aprendizados.

Centro de Pesquisa e Formação Sesc

¹ Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 67.

Processos inspiradores para educadores

Adriana Friedmann¹

A temática da infância tem estado presente no cotidiano de instituições, programas, iniciativas formais e não formais, estudos, pesquisas, políticas e investimentos. Dentre as inúmeras áreas de conhecimento e setores da sociedade que têm seus esforços e olhares voltados para os diversos grupos infantis, a abordagem sócio antropológica constitui uma importante e necessária área que vem contribuir com novos conceitos e ações e têm trazido à tona as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes dos estilos de vida que levam, considerando comportamentos, representações e contextos de naturezas múltiplas. Adentrar e compreender seus universos torna-se urgente para podermos (re)conhecer as crianças nas suas singularidades. É no caminho de observar, escutar, dar voz às crianças e propiciar espaços de expressão, que a Antropologia contribui, com seu olhar e reconhecimento das crianças como atores sociais, apontando a diversidade de culturas e linguagens infantis. Possibilitar que as crianças vivam plenamente suas infâncias a partir das suas expressões e ressignificar ações adequadas a interesses e necessidades dos diversos grupos infantis – na família, na escola, na comunidade - é o grande desafio que se apresenta para a educação das novas gerações.

A partir destas premissas, foi realizado, no decorrer do ano 2016, no Centro de Formação de Pesquisa do Sesc, o curso "**Pesquisas com crianças**", orientado pela educadora e antropóloga Adriana Friedmann.

O grupo de participantes foi constituído por profissionais de diversas áreas de conhecimento e atividade, escolhidos a partir de um processo seletivo no qual, além de serem analisados seus currículos,

¹ Doutora em Antropologia pela PUCSP, Mestre em Educação pela UNICAMP e Pedagoga pela FEUSP. Especialista, docente, palestrante, pesquisadora e consultora nas temáticas da infância, pesquisas com crianças e linguagens expressivas. Criadora e coordenadora do NEPSID – www.nepsid.com.br - (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento) e do Mapa da Infância Brasileira www.mapadainfanciabrasileira.com.br. Docente universitária, pesquisadora, palestrante nacional e internacional, e consultora de diversas ONG's, fundações, secretarias, escolas, no Brasil e no exterior. Cofundadora da Aliança pela Infância, ativista, promotora e conselheira de diversos movimentos pelo brincar: a infância e os direitos das crianças. Autora de vários livros e artigos na área, dentre eles: *Quem está na escuta* (Mapa da Infância Brasileira, 2016), *Linguagens e culturas infantis* (Editora Cortez, 2013), *História do percurso da Sociologia e da Antropologia da Infância* (Revista Veras, v. 1, n.2 – 2011), *O olhar antropológico por dentro da infância* (Instituto Alana, 2015), *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão* (PNBE, Editora Moderna, 2015), *O desenvolvimento da criança através do brincar* (Editora Moderna, 2006) e *A arte de brincar* (Editora Vozes, 2004).

foram entrevistados de individualmente, já que era importante: compreender o objetivo que cada um tinha para realizar este curso; identificar se atuavam – ou tinham a possibilidade de atuar – diretamente com crianças; avaliar quais os conhecimentos de base para ser possível participar. A partir de conceitos dos principais pensadores da Antropologia da Infância, o curso teve por objetivos:

- Orientar o estudo e incorporação dos conceitos básicos da área de Antropologia da infância
- Introduzir conceitos e debater a respeito da ética nas pesquisas com crianças
- Conhecer e aplicar metodologias de observação, escuta e variadas formas de registros.
- Levantar temas de interesse, faixas etárias e contextos a partir de cada grupo de crianças implicado nas pesquisas.
- Desenhar e elaborar propostas de escuta, observação e pesquisas com crianças, a partir das suas diversas linguagens expressivas.
- Acompanhar os projetos de forma coletiva e em campo.
- Analisar e refletir sobre processos e resultados.
- Redimensionar práticas cotidianas a partir dos resultados das pesquisas.
- Elaborar artigos, vídeos e outros formatos/ mídias sobre cada uma das experiências e/ ou linhas temáticas, para compor a presente publicação.

Leituras, reflexões, análise de pesquisas, vídeos, imagens, textos e outras produções de crianças pautaram todo o processo. Foram dadas orientações para o desenho e elaboração das pesquisas, conforme necessidades de cada instituição ou grupo e de forma permanente; e acompanhados todos os processos. As pesquisas foram aplicadas de forma individual nos grupos infantis escolhidos por cada pesquisador. As produções e falas das crianças foram sendo compartilhadas de forma coletiva e, ao final dos processos, elaboradas análises em grupo, dos resultados das pesquisas e produções das crianças; assim como apontadas as transformações internas vivenciadas por cada pesquisador.

O grupo foi orientado a se apropriar da etnografia, um dos métodos que tanto antropólogos quanto outros pesquisadores das áreas sociais utilizam para o estudo de grupos e culturas. Este método requer que o pesquisador entre, seja aceito e participe nas vidas daqueles que estuda. No âmbito da infância, fazer etnografia, considerando que as crianças têm suas próprias culturas significa adentrar em seus universos, constituindo-se em desafios complexos.

A proposta do processo das observações e escutas de crianças visou introduzir os participantes no universo da Antropologia e de variadas disciplinas de conhecimento que tratam a infância; promover experiências de diálogos interdisciplinares; assim como dar voz às singularidades das experiências individuais e à capacidade de cada autor de expressar a sua incursão no universo da pesquisa com crianças.

É importante destacar que a Antropologia foi criando, propondo e utilizando algumas formas de pesquisa muito particulares – dentre elas a etnografia – algumas das quais foram utilizadas pelos participantes do grupo de pesquisa, a saber, observação participante: interação direta e contínua do pesquisador com as crianças; coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças; registros audiovisuais; interlocução direta com as crianças; recordação de memórias de infância de adultos; recordação da imagem de infância criada pelos adultos. Poderia ser feita com as crianças como sujeitos ou com os profissionais falando sobre as crianças e sobre eles.

As escolhas quanto às abordagens dos artigos que compõem a presente publicação foram realizadas por cada participante/autor, a partir dos aspectos que, para cada um, foram mais relevantes.

Grandes desafios foram colocados para cada um, tanto os que já trabalhavam diretamente com os grupos de crianças pesquisadas, quanto para aqueles que, em cargos de gestão passaram a desenvolver estas observações; ou ainda, para aqueles que escolheram observar crianças em contextos alheios às suas práticas cotidianas.

Ao finalizar todo o processo, cada aluno produziu um artigo para compor a presente publicação, descrevendo um recorte de cada uma das experiências. As pesquisas desenvolveram-se em escolas, creches, museus, comunidades indígenas, centros de convivência, acampamentos, centros de arte e cultura. Considero que os participantes passaram por mudanças éticas, atitudinais e metodológicas, dentre elas: compreender que fazer pesquisas com

crianças do lugar da antropologia não significa intervir; entrevistar ou querer ensinar qualquer coisa, mas manter uma postura de respeito, curiosidade e se colocar como um aprendiz, acolhendo atitudes, criatividades, conteúdos e narrativas espontâneas. Implica em um caminho processual, reflexivo e que implica também em trabalhar ansiedades internas e autoconhecimento.

Algumas das participantes trazem a importância e o processo de transformação ética e metodológica no que diz respeito à sua postura, atitudes e experiência enquanto pesquisadoras.

É o caso do trabalho desenvolvido por **Zina Filler** descrito em *A propósito da chuva: a criança, texto ou pretexto?*. Os profissionais das áreas de artes e, no caso da Zina, sua sensibilidade e experiência com a dança facilitam a abertura de olhares com relação às crianças e seus processos criativos. Zina espelha, no seu processo, o quanto se surpreendeu com as descobertas feitas com relação às crianças. De forma criativa, ela cria no seu texto um enredo trazendo uma metáfora com a estrutura de uma peça de teatro, enredo a partir do qual percebe o quanto é ético e primordial, não só escutar e conhecer as crianças, como dar a elas a devolutiva do que nós, pesquisadores, estamos ali a registrar e observar.

Massumi Guibu, em seus *Olhares atentos sobre lugares invisíveis: ou uma possível escuta de diálogos corporais*, redescobre, com sua sensibilidade e olhar apurados, as crianças – seus próprios alunos – e descobre novos territórios, agora reconhecidos a partir dos olhares das crianças. Massumi traz uma interessante metáfora: ela afirma que ‘persegue’ as crianças, no sentido de acompanhar seus percursos e experiências. E é bem disso que se trata este papel do pesquisador de crianças. O relato da autora mostra como aconteceu o processo de transformação dela própria, no decorrer da vivência do que seja uma escuta sensível, presente e conectada com as crianças e com ela própria.

Piéra Cristine Varin traz importante contribuição a partir da temática escolhida e pouco trabalhada: *Culturas de trânsito: o que as crianças trazem de suas casas para a creche e o que levam da creche para suas casas*. O que a autora desenvolveu – de forma apaixonada – durante o processo de pesquisa, nas suas próprias palavras, foi ‘dar voz para as crianças pobres, negras, periféricas e para as boas (e incríveis) experiências de infância que existem, na escola pública e são pouco difundidas e levadas em conta quando o assunto é infância’. Uma inspiradora antropóloga consciente do seu processo.

Auira Ariak descreve no seu *Tempos de dentro, tempos de fora: reflexões feitas a partir da observação, escuta e registro de crianças no espaço da brinquedoteca do museu do folclore*, a profunda transformação que viveu no decorrer do seu processo de observação. Ela traçou, durante todo o curso e a experiência da pesquisa, profundas reflexões a este respeito. Fato é o quanto estas pesquisas com crianças implicam em uma grande mudança de postura e atitude de quem se pretende pesquisador. O que esta experiência de observação também nos ensina é que, a partir de brinquedos simples e conhecidos, há um imenso universo que foge ao nosso conhecimento e que estes espaços de escuta e observação constituem a possibilidade de aprendermos mais a respeito das crianças.

Maytê Amarante em *PODEPOESIA: Uma reflexão poética sobre se permitir afetar, aventura-se, na experiência de entrar em contato com suas próprias emoções e angústias no processo de transformar-se em pesquisadora da infância*. De forma profunda e transparente, ela compartilha o desafio vivenciado durante todo o curso e a ida a campo. Um exemplo inspirador de quem realmente se deixou 'afetar'.

Beth Castro em *Memórias de infância: fios que desenrolam a escuta do olhar, a autora apoia-se fortemente nas suas memórias de infância a partir das quais consegue conectar-se com as crianças com quem interage*.

Temos, assim mesmo, abordagens que trazem luz para as percepções dos pesquisadores no que diz respeito às crianças em suas diversas manifestações no decorrer dos processos de escuta e observação.

Joyce Xavier Salustiano em *As breves histórias de Vida e Morte: "Adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel..."* descreve as geografias e vínculos que as próprias crianças lhe mostraram a partir dos seus registros, com seus bairros e relações. A pesquisadora inova e avança ao envolver as crianças na pesquisa, esclarecendo a elas o que está fazendo e aceitando os 'sim quero participar' e os 'não, vou pensar, não agora' das crianças.

Ketiene Moreira da Silva descreve em *Bora testar? Brincadeiras e culturas infantis de crianças ribeirinhas em uma área de preservação ambiental no Amapá*, uma singular experiência antropológica no universo da infância fora do seu conhecido cotidiano. A pesquisadora faz um recorte bem particular onde aponta como as crianças pequenas resignificam a maternagem em uma comunidade ribeirinha.

Thais Harue Tanizaka descreve no seu artigo "*Dá a mão para seu amigo! - As fugas e os subterfúgios das crianças bem pequeninas no contexto da educação infantil*", a partir de um sensível olhar que acompanha algumas crianças nos seus percursos autônomos dentro da creche e as 'transgressões', ignoradas pelas professoras e cuidadoras. Importante registro reflexivo para quem atua junto a crianças bem pequenas em instituições formais de educação; e provocação para os educadores readequarem suas propostas a partir da escuta das crianças, suas necessidades, interesses e potenciais.

Daniela Signorini Marcilio trata do importante tema de gênero no seu artigo *O que crianças pequenas me disseram sobre bonecos (as)*. No decorrer das observações ela vai descobrindo a diferença entre fazer perguntas às crianças ou acompanhar seus movimentos e escolhas espontâneas. Papéis femininos ou masculinos preconcebidos socialmente são indistintamente apropriados por meninos ou meninas nas suas narrativas lúdicas.

Renata Pires Pinto indaga, em *Processos de Escuta e Observação com Crianças – Uma Experiência no Programa Curumim do Sesc Ipiranga*, como as crianças, a partir de diferenças por vezes explícitas, conseguem se resolver, autorregular e conviver muito bem independentemente dos seus universos múltiplos de origens sócio econômicas. A partir de uma apurada escuta, a autora aponta, dentre outros, como se dão as amizades e as interações entre crianças de origens tão diversas. Mostra, principalmente, a potência que espaços de educação não formal têm para se trabalharem temáticas com e a partir da participação direta das crianças.

No artigo de **Andrea Desiderio**, *Projeto Férias na Natureza: encontros, descobertas e possibilidades de uma infância maior*, revela-se a educadora física descobrindo, a partir da sua escuta e observação, que as próprias crianças são pesquisadoras e leitoras do mundo. Ela mostra no decorrer do seu texto que não é somente o adulto a desvendar o simbolismo do mundo, mas também as crianças. Os subsequentes registros feitos por elas nas lousas espelham 'cartografias' extremamente interessantes.

Fernanda Serra Tavares descreve sensivelmente em *Crianças e a cidade: relato de uma caminhada como prática pedagógica* os percursos das crianças pelos seus territórios: o que descobrem, o que vêem que os adultos não vêem. Alturas, escalas, tempos diferentes. E, sobretudo, a importante experiência de viver a cidade enquanto cidade educadora.

Maria da Penha Brant, traz em *Leva eu! Ou quando a mediadora é mediada*, singular experiência que, já desde a escolha do local e do grupo de crianças com quem ela não tinha familiaridade, mostra a importância e o cuidado, fundamentais de conhecer, antecipadamente e a fundo, o contexto, a cultura e o perfil da população de crianças a ser observada. Mesmo com todos estes levantamentos, Maria da Penha tem absoluta consciência, da impossibilidade – quando se trata de desenvolver pesquisas com crianças – de planejar o que ali aconteceria, já que contar e confiar nos olhares das crianças em ‘confluência’ com os da pesquisadora, seria a bússola para a pesquisa ser a mais fidedigna possível.

A presente publicação não segue uma ordem temática, mas congrega as experiências de pesquisa juntando aquelas que descrevem, sobretudo os processos, as percepções e transformações pessoais; e as que se concentram nos olhares e descobertas das culturas e expressões infantis.

“Ao longo de cada artigo/depoimento, teço observações, comentários e referências paralelas com o propósito de apontar conceitos, temáticas e iluminar os processos dos pesquisadores de crianças.”

Adriana Friedmann

Neste sentido, a presente publicação pretende-se uma contribuição no âmbito das pesquisas com crianças e na formação de especialistas, assim como um aporte de novos conhecimentos para a área da Antropologia da Infância e de áreas afins. A construção de olhares conjuntos é a tônica, não somente deste material, mas do que foi o espírito do trabalho colaborativo no decorrer de todos os encontros e pesquisas de campo que, embora desenvolvidas de forma individual e em contextos específicos escolhidos por cada participante, foram ‘lapidados’ e enriquecidos pelos olhares de todos e cada um dos pesquisadores.

Reflexões finais

Tomo como ponto de partida os estudos realizados pelos teóricos da Antropologia da Infância; a partir de um mergulho profundo na compreensão da transcendência destes estudos para iniciar diálogos com outras áreas de conhecimento que têm seus olhares e ações voltados para as infâncias. Levo em consideração o desenho de inúmeros processos

de formação desenvolvidos em faculdades e em muitas outras organizações voltadas para a infância e/ou atuando junto a crianças; também a partir de publicações, pesquisas, palestras e consultorias nesta área de conhecimento e com base nestes conceitos importantíssimos que precisam dialogar e serem compreendidos por educadores. A iniciativa que empreendi, na última década, de desenvolver e promover pesquisas e cursos de formação e orientação de pesquisadores, tem tido o intuito de estimular educadores, professores e cuidadores, a levarem para suas práticas o desafio de observar, escutar e compreender as mensagens que crianças de diferentes contextos e culturas nos apontam a partir das suas expressões verbais e não verbais.

O desenvolvimento destes processos, desenhos de caminhos e possibilidades de escuta e reconhecimento dos repertórios e saberes das crianças vêm corroborar o fato de ser este um campo de conhecimento que está dando seus primeiros passos. É arriscado e delicado que estas escutas comecem a se tornar ‘moda’; e, portanto, nos cabe desenvolvê-las, aprofundá-las e, com os resultados e produções obtidos, construir novos conhecimentos, originados pelas vozes e expressões das próprias crianças. Este desafio se torna maior face a uma necessária e urgente mudança de postura de educadores, gestores, cuidadores, estudiosos e pesquisadores: a mudança ética e metodológica em que os adultos se tomam, em algumas situações, ‘aprendizes e ouvintes’. A mesma mexe estruturalmente com as propostas levadas à infância; e traz questionamentos a respeito do papel dos adultos nas relações, processos educacionais, caminhos de desenho de currículos, programas, projetos e outras atividades. Faz com que se torne urgente e necessário repensar em como adequar espaços, tempos e atividades para os diversos grupos de crianças que vivenciam seus cotidianos nos âmbitos da família, da escola, da rua, da comunidade, do clube, do centro cultural, do museu, do hospital e de tantos outros espaços frequentados por crianças. É urgente nossa mudança de uma postura adultocêntrica na tomada de decisões sobre e para as vidas infantis, no respeito às suas singularidades e raízes multiculturais, assim como, a escuta das suas vozes e reconhecimento das suas autorias.

Olhar crianças de forma antropológica implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e as emoções que vêm à tona durante estas observações. Assumir um olhar antropológico implica, de forma constante, ‘se colocar na pele do outro’, acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com nossa criança interior.

Implica em um permanente e profundo processo de autoconhecimento, uma conexão e presença, colocando as crianças à nossa frente; implica silenciar nossos impulsos e ouvir nossos insights.

Educadores, professores de todas as áreas de conhecimento – formal e não formal -, arte educadores, gestores, cuidadores, pais e todo e qualquer profissional sensível e consciente com a situação e educação das crianças, podem se valer do olhar antropológico nos seus cotidianos junto às mesmas. Observá-las, escutá-las, colocar-se no seu lugar, aprender suas diversas linguagens verbais, expressivas e simbólicas, dar valor à diversidade cultural de cada uma, constitui desafio primordial para eles poderem conhecer e reconhecer as potências, interesses e necessidades das crianças. Assim como para repensar atividades, propostas ou programas a serem oferecidos às mesmas.

Dar continuidade a pesquisas mais extensas e profundas com diversidade de grupos infantis precisa passar a fazer parte do cotidiano das práticas de educadores, gestores e cuidadores para, de fato, avançarmos na construção de conhecimentos a respeito das diversas infâncias, suas linguagens e culturas; para repensarmos as práticas sócio educacionais, para incluir todas e cada criança nos grupos formais e não formais dos quais participam, levando luz às suas diversas idiossincrasias, realidades, potências, necessidades, interesses e individualidades, no caminho de construirmos uma sociedade mais saudável, equilibrada, com equidade, respeito e ética; uma sociedade onde todos – e agora também as crianças - possam ter vez e voz.

A propósito da chuva... (Ou: a criança, texto ou pretexto?)

Zina Filler¹

“Sem dúvida é preciso ir ao fundo do devaneio para se comover diante do grande museu de coisas insignificantes.”

Gaston Bachelard

“Agora estou nas profundezas do mar”

M.C., 7 anos, participante do programa PIÁ

Começou com uma forte chuva. Por enquanto estou como M.C. mergulhando “nas profundezas do mar”. Liquefazendo muitas certezas e formas de ver e compreender as crianças e os programas públicos ou privados criados para elas.

Trabalho há seis anos como coordenadora artística e pedagógica em um programa da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, o Programa de Infância e Arte (PIÁ). O Programa é oferecido para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos em vários equipamentos públicos como bibliotecas, centros culturais e Centros Educacionais Unificados (CEU's). Na edição de 2016 foram 32 equipamentos públicos. Com encontros semanais de três horas, a abordagem artístico-pedagógica procura valorizar os processos artísticos, as formas e as culturas próprias da infância, propiciando experiências e aprendizados estéticos de forma dialógica entre os diversos saberes e culturas de todos os envolvidos.

É importante ressaltar que, por ser um programa de formação não normatizada e regrada, a participação das crianças e adolescentes se dá fundamentalmente a partir do desejo delas. O comprometimento vai sendo construído entre todos os participantes a partir de encontros com os familiares, das próprias experiências vividas com as crianças e jovens, mas o número de participantes pode variar de encontro para encontro, pois a participação não é obrigatória. Em média são abertas 15 a 20 vagas por turma.

Como coordenadora não tenho um contato frequente e direto com as crianças; estou mais próxima dos artistas-educadores em reuniões semanais para reflexões, planejamentos de questões

artísticas e pedagógicas assim como articulações e mediações entre coordenadores dos equipamentos e outras instâncias do programa.

“É muito interessante e desafiador para os gestores tomar a decisão de se aproximar das crianças, não para ensiná-las, mas para conhecê-las, a partir dos seus comportamentos, produções, territórios e linguagens expressivas.”

Adriana Friedmann

Assim, algumas questões me inquietavam muito: como me aproximar de alguma turma? Coordeno cinco equipamentos com 28 turmas abertas neste ano; qual delas escolher? O que eu poderia trazer para estas crianças? E, principalmente, o que eu iria fazer? Qual seria meu olhar?

Logo no início do curso a professora Adriana insistia muito em irmos para os encontros como viajantes para um ‘país desconhecido’; abertos, sensíveis e porosos ao desconhecido. Aí residia o maior desafio: olhar para o conhecido como se fosse, por assim dizer, um estrangeiro.

“Este é um dos principais papéis dos antropólogos: poder olhar e conhecer ou reconhecer as cotidianidades dos grupos ou culturas pesquisadas, suas linguagens, expressões e culturas. Nos casos das crianças e das diversas realidades infantis foi, a partir das ideias e estudos de alguns antropólogos noruegueses (Qvortrup), americanos (Hardman e Corsaro), portugueses (Sarmiento), ingleses (James & Prout) que, a partir dos anos 80, vêm sendo produzido conhecimentos na área da Antropologia da Infância e, conseqüentemente, desenvolvimento de pesquisas com crianças.”

FRIEDMANN, A. História do percurso da Sociologia e da Antropologia da Infância. Revista Veras, América do Norte, 1, dec. 2011. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/57>. Acessado em 20/10/2017.

¹ Zina Filler é psicóloga, bailarina, assistente de coreografia, coordenadora artístico-pedagógica no PIÁ, professora de dança indiana (odissi), gestora cultural (1ª turma do curso de gestão Cultural do Centro de Pesquisa e Formação do SESCSP 2013-2014). Participou do Programme Courants na França em 2012 na área de ação cultural/dança.

Como viajante que sempre fui e amei ser, achei que ia ser fácil. A dificuldade se instalou justamente no momento da escrita: percebi que nos primeiros rascunhos do texto falava mais do programa do PIÁ que das próprias crianças. E havia algo pior: os impactos que tive nos encontros com elas e, especificamente, com uma delas não encontrava lugar no texto. Fui percebendo por meio dessa paralisia da escrita um contraste, quase um paradoxo com tudo que tinha vivido e me mobilizado internamente. Se o foco da pesquisa era, conforme orientado, processos de escuta e observação de crianças elas deveriam ser o verdadeiro **texto!** E não meros **pretextos** para discussões sobre programas, objetivos, afirmações profissionais, entre outros temas. Parece tão óbvio, mas, para mim, foi justamente **o mais difícil.**

“Colocar-se em um papel em que julgamos, analisamos ou tentamos ‘classificar’ as crianças, torna-se muito comum quando começamos a refletir sobre o verdadeiro significado do que seja escutar e observar crianças: o desafio de colocar-se na ‘pele’ delas, desapegar-se de preconceitos e abrir-se, como a autora fez, para conhecê-las nas suas singularidades e momentos de vida.”

Neste artigo, tentarei trazer algumas questões que me inquietaram e me transformaram nesse período de cinco meses. Dividirei o texto em alguns atos, como numa peça teatral, mas procurarei trazer as coxias, aquilo que não aparece para o público em geral, e que contribui para que os verdadeiros sentidos emergjam.

Introdução

Era uma noite de maio de 2016 e chovia muito. A cidade esperava essa temporada de chuva há bastante tempo devido à longa estiagem e ao fantasma da falta de água nos principais reservatórios.

Na Biblioteca Municipal Hans Christian Andersen no bairro do Tatuapé, um dos equipamentos públicos que oferece o PIÁ para crianças e adolescentes, o chão amanheceu cheio de folhas que haviam caído de suas árvores que circundam o antigo prédio.

Quando as 11 crianças daquela turma com idades entre 6 e 10 anos chegaram de manhã para o seu encontro semanal com os dois artistas educadores viram o chão coalhado de folhas e começaram a recolhê-las embrulhando-as em folhas de jornal. O

próprio embrulhar criava volumes que, aos seus olhos, se tornaram bolas. E da bola para o jogo bastou um olhar sensível dos artistas educadores, (Ítalo Lencker – músico, artista educador e Paulo Petrella, bailarino e arte educador) a respiração e um gesto. Quase imediatamente se formaram dois times, um para cada lado daquele quintal. Mas com uma característica: de um lado os meninos, de outro, as meninas. A divisão também trouxe duas modalidades de gestos: do lado dos garotos gestos de lançamento de bola mais agressivos, fortes; e do lado das meninas, gestos de afastamento e de defesa com as mãos das bolas que chegavam. Lembrando que as bolas eram de jornal e folhas, ou seja, não eram pesadas. O jogo foi tomando uma intensidade maior com o “time” dos meninos ampliando sua força, velocidade e agressividade. Começaram os gritos “é bomba, é guerra”. Os dois artistas educadores perceberam que havia aí temas e formas para serem **desdobradas.**

“A grande mudança ao observar crianças é, justamente, deixar de lado ‘temas’ ou conteúdos pré-concebidos e abrir-se para acolher os conteúdos que surgem das próprias crianças nas suas brincadeiras ou outras narrativas e manifestações.”

Começaram a perguntar quem eles eram nesta “guerra”. E as respostas eram nomes de países: Japão, Alemanha, etc. E perguntaram: “Porque estavam guerreando?”: “pra ganhar, pra ser mais forte”. Resolveram desdobrar o jogo em duplas para que se marcasse bem o ganhador e o perdedor. Este, quando era destruído, tinha seu corpo contornado por um giz no chão para que a forma ficasse marcada e visualizada por todos, eram as formas que os corpos adquiriam nessa ‘guerra’. Assim foram aparecendo os “mutilados de guerra”: as crianças começaram então, a criar com seus corpos novas possibilidades de **‘mutilações’.**

“Seria muito interessante investigar a origem destes temas, considerando que as crianças que frequentam cada programa vivem diversas realidades socioculturais...”

Finalmente, as crianças criaram uma imagem de todo o grupo, que o artista educador soube captar e traduzir numa impactante foto em branco e preto.



O relato deste encontro me foi trazido pelos artistas numa das reuniões semanais. Fiquei muito impactada com a dramaticidade desta imagem e queria saber como as crianças viveram esta experiência lúdica e estética. Chamei esta imagem de “Guernica do PIÁ”. Percebi que esta seria a turma que eu visitaria para conversarmos. Mas, para tanto, era necessário esperar um tempo para que o vínculo com os dois artistas-educadores se consolidasse e minha chegada não interferisse na delicada relação de confiança e entrega que as crianças estabelecem com estes adultos tão diferentes das suas relações com outros adultos; estou, aqui, pensando nas relações que se tecem geralmente mais hierarquizadas na escola entre professores e seus alunos e mesmo nas relações familiares.

“É importante entender o impacto que uma imagem fotográfica ‘congelada’ no tempo tem para poder aprofundar o olhar do pesquisador, possui por trás o olhar do ‘fotógrafo’, de quem tem a sensibilidade de captar um momento determinado, gestos, olhares, corpos, processos ou produções. Assim, aprendemos o quanto o pesquisador, seu olhar e as imagens por ele escolhidas, constituem narrativas e revelam os mundos infantis.”

Interessava-me também, saber se passado este tempo ainda restaria uma lembrança nelas desse processo do encontro, do qual emergiu um tema difícil como a guerra, seus feridos, suas fragilidades. Quais eram os vestígios que restaram desta “guerra” nas suas memórias?

Primeiro ato

Um mês mais tarde, fui conhecê-las e me apresentei como uma artista educadora do programa que tinha ouvido e visto algo que eles criaram, e que muito me impressionara.

E como em toda viagem, existem os pequenos acasos que nos surpreendem e marcam. Naquele primeiro encontro também não foi diferente: uma menina chegou com seu pai para o encontro; seu cabelo estava trançado com lãs das cores rosa e lilás. Eu também estava vestida naquele dia com estas cores e chamei a atenção dela para esta coincidência. O parêntese a ser explicitado (a coxia deste primeiro evento) é que, curiosamente, estas cores me são particularmente queridas: elas me acompanham já há alguns anos ao ponto de que várias pessoas me identificam por elas - assim como eu: quando vejo algo nestas tonalidades, imediatamente, e sem qualquer lógica clara, me encanto, como se fosse um presente que o acaso me oferece. Ou, como declara Spinoza sobre os afetos em seu livro *Ética*, fui afetada por um intenso sentimento de alegria.

Nesse dia também frio e nublado, os artistas fizeram algumas sensibilizações com o olhar, para depois entregaram grossos gizes coloridos para as crianças desenharem no chão ladrilhado exterior da biblioteca. No final do encontro, após o lanche coletivo, coloquei na mesa as fotos que tinha imprimido sobre o dia da guerra e pedi para elas comentarem.

“Pesquisadores diferentes podem estar observando uma mesma cena/situação e ter percepções diversas, o que não significa que um esteja certo ou o outro errado. Mas sim que os variados olhares nos oferecem mais elementos para conhecer os diferentes grupos infantis e crianças.”

Não estavam presentes as mesmas crianças das fotos; havia algumas novas e outras, ausentes. A primeira coisa que me impactou foi que elas me relataram o processo como se tivesse ocorrido há uma semana. Tudo era descrito com muita vivacidade e alegria contrastando com a temática pesada, as imagens fortes e angustiantes. Por exemplo, quando R., 6 anos, ao ver as fotos perguntou: “Eles estão mortos?”, as crianças riram e disseram: “Somos nós!”, “É uma guerra de mentirinha”.

Se por um lado algumas crianças diziam não saber que crianças morrem nas guerras, por outro diziam que “em casa pode ter uma guerra, existem guerras de morte, guerra quando o irmão fica bravo, tem mil guerras”.

Quando perguntei sobre o dia de hoje, como elas nomeariam este dia em relação ao dia das fotos disseram: “é o dia das cores, o mundo da imaginação, o mundo do desenho, o mundo dos artistas”.

Percebi que elas podiam transitar tranquilas nos dois universos. A partir dos processos de sensibilização artística criados juntamente com os artistas as crianças traduziam seus entornos dando formas, palavras e gestos a temas amplos, sem preconceitos do que geralmente se estabelece como pertinente ao universo infantil. E principalmente sem o peso das interpretações que nós adultos oferecemos a priori sobre elas. Elas simplesmente podiam brincar, falar e descobrir suas guerras, com seus recursos, suas interpretações, seus valores.

“O que precisa ser destacado nesta específica experiência, é que, raramente as crianças têm sido deixadas livres para brincarem e se expressarem. Embora quaisquer criança acabe criando estas brechas, dificilmente os adultos compreendem o valor destes momentos em que as crianças são autenticamente elas mesmas.”

Segundo ato

Terminado o encontro, me aproximei de uma das crianças e vi que ela continuava a desenhar numa porta da biblioteca. Elogiei seu cabelo e ela me respondeu que era sua mãe que fazia e que todo mundo sempre elogiava a mãe. Respondi: “Sim, é bonito o que sua mãe faz, mas eu estou falando que é você que está muito bonita com estas fitas”. Ela me olhou e senti que um fio de cumplicidade e confiança se estabeleceu entre nós. Perguntei se podia registrar numa foto ela e seu desenho. Ela permitiu e pedi para um dos artistas com quem ela já tinha mais contato para registrar aquela foto.

Perguntei então do que se tratava aquele desenho e ela seriamente me respondeu:

- “Você não mostrou as fotos? Eu estou desenhando o que conversamos”.



“- O menino está na mesa morto; a menina está viva; ele levanta as mãos para o sol”.

E nesta outra figura, perguntei.

“- É metade menina, metade menino, metade vivo, metade morto!”.

E naquele momento, em minha mente, muitas conexões se fizeram: os desenhos encontrados em cavernas de épocas pré-históricas, a imagem de Shiva, o deus hindu- metade homem, metade mulher, e tantas outras imagens de pintores. Mas, não estava preparada para ver no **aqui-agora** do encontro toda esta complexidade traduzida de forma tão simples, bela e poderosa por esta criança de sete anos! A aparente simplicidade das figuras contrastava fortemente com a complexidade de questões que esta criança

“É da capacidade de cada pesquisador, de sua trajetória e repertório de conhecimentos que surge a possibilidade de fazer relações e evocar ideias e pensadores que irão sempre enriquecer e aprofundar estes olhares.”

conseguiu figurar: vida - morte, masculino-feminino, passado-presente. De uma forma poética e artística a criança pôde dar forma, de modo prazeroso e lúdico, a temas complexos presentes em tantas reflexões de filósofos, mitologias, artistas e estudiosos. A ação lúdica se mostrou verdadeiramente um ato de conhecimento. E me senti presenteada por esta “lição” de sabedoria profunda dada pela criança.

Talvez o fato da minha ida com as fotos tenha levado uma possibilidade de ressignificação pelas próprias crianças de um tema que poderia ter terminado no encontro do mês anterior. A capacidade de elaboração de significados trouxe para elas próprias outra camada de compreensão para além do vivido. Nem sempre consideramos que as próprias crianças possam interpretar seus gestos, atitudes ou obras. Em geral achamos que a palavra final de interpretação está no adulto, no especialista. E neste sentido muitas vezes, mesmo programas criados para crianças e adolescentes não criam espaços e tempos para que as próprias crianças falem ou se expressem sobre o que as afeta realmente. Novamente elas são os **pretextos** e não os **textos** das ações.

“Um dos principais conceitos da Antropologia da Infância é o das crianças enquanto atores sociais e autoras das suas vidas.”

SARMENTOS, M.J. & CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** ASA, 2004.

Terceiro ato

Quase um mês mais tarde voltei para esta biblioteca para um encontro com os familiares das crianças. Percebi que o desenho que tanto me havia tocado continuava na porta.

Na saída encontrei a autora do desenho e comuniquei a ela que estava pensando em escrever algo sobre seu desenho. Perguntei se poderia mostrar a foto com sua imagem e seu desenho e, principalmente, como gostaria que eu me referisse a ela. Sugeri M.C. – as iniciais do seu nome e também um jogo com a conhecida forma de apresentar nas baladas os mestres de cerimônias. Ela sorriu, pensou um pouco e me disse:

–“Acho que pode sim.”

E continuou:

–“ Sabe que eu continuo fazendo arte?”.

–“ Que bom M.C. E o que você está fazendo agora?” perguntei.

– “Eu agora estou nas profundezas do mar! Faço peixes, estrelas, um monte de coisas...”.

E desta vez quem sorriu fui eu.

Epílogo

Termino este artigo com a lembrança de Walter Kohan que nos diz: “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é condição de experiência” (KOHAN, 2007, p.86-114). O autor também nos mostra que os gregos tinham três palavras para referirem-se ao tempo:

- *Chronos*, a continuidade do tempo sucessivo;

- *Kairós*, significando medida, proporção e especificamente em relação ao tempo momento crítico, oportunidade;

- *Aión*, significando a intensidade do tempo na vida humana, “é o tempo circular, sem a sucessão consecutiva do passado, presente, futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tempo de existência”.

Nesse sentido é próprio dizer que a infância não é uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida, mas um período marcado por esta relação intensa com o movimento da vida.

Assim, posso dizer que nos encontros com estas crianças conjuntamente com este breve curso, a intensidade dos afetos provocados me fizeram rever tempos, conceitos, saberes. E o movimento continua.

Agora me encontro na fase mais importante que aprendi neste curso: fazer a devolutiva para M.C. Devolver e agradecer a ela por tudo que me ensinou e me despertou. Dizer claramente que naquele dia ela foi muito mais sábia que eu.

Percebi que mesmo num programa como o PIÁ em que as crianças e os adolescentes são os focos principais de seus objetivos raramente criamos condições de tempo e espaços para se devolver a elas tudo que elas nos provocam a pesquisar, criar, aprender. Certo que nos encantamos, falamos sobre elas, trazemos suas produções, seus questionamentos, mas pouco ouvimos sobre o que elas realmente pensam sobre o próprio projeto, suas ações durante

o ano, suas inquietações, suas reflexões. Em geral, nos contentamos com as fotos, os vídeos, as produções artísticas. Mas, e suas vozes? Quando as escutam realmente? Quando e quanto doamos nosso tempo e nosso espaço interno para ouvi-las?

“Finalizar um processo de pesquisa com mais perguntas do que respostas, com abertura para dar continuidade ao intrincado processo que consiste em conhecer e reconhecer o ser humano –, neste caso, as crianças – aponta para um exemplo de pesquisadora comprometida, séria e sensível.”

Tantas preocupações e reflexões sobre questões artísticas e pedagógicas, vínculos, produções teóricas, mas e as questões éticas anteriores a tudo isso? O reconhecimento genuíno de que as crianças são sim produtoras de saberes e fazeres dos seus mundos.

Então esse breve relato termina em aberto, pois as palavras de M.C., com exceção de seu consentimento, ainda não foram ouvidas.

Referências bibliográficas

KOHAN, Walter O. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Olhares atentos sobre lugares invisíveis: ou uma possível escuta de diálogos corporais

Massumi Guibu¹

Como escutar onde quase não há diálogos falados entre crianças de 6 a 7 anos? Este trabalho tem como foco de interesse a possibilidade da escuta onde quase não há diálogos, apostando na leitura dos corpos atravessados pela experiência. Ao acompanhar as relações entre três meninos, fui me deparando com situações que apontavam para outros sujeitos, da mesma idade, inseridos na mesma escola e, portanto, que compartilhavam o mesmo projeto político pedagógico, além do mesmo território, uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. Encontrei usos e lugares que, até então, estavam invisíveis para mim antes dessa pesquisa, que foram fundamentais para encaminhar minhas suposições de como podem ser construídos vínculos de amizade, de afeto, e como se articulam sujeitos que, nessa faixa etária, quase não dialogam entre si.

Caracterização do território

Participo de uma instituição escolar municipal, na zona oeste de São Paulo. Essa escola atende a um público bastante diverso, pois se situa em um enclave muito particular e tem como vizinhos uma universidade pública, assim como a comunidade de uma favela. Esse fato faz com que os alunos sejam pertencentes a famílias de diferentes condições sociais, culturais e étnicas.

Em um processo tipicamente urbano, há uma expulsão gradativa dos primeiros ocupantes do bairro, consequência da especulação imobiliária e da expansão das linhas do metrô. As casas mais antigas foram construídas em lotes pequenos, muitas vezes compartilhadas por mais de uma família e estão sendo demolidas, compradas por empreendedores para a construção de prédios, em um processo de adensamento populacional, que atende a outras faixas econômicas.

Como consequência desse processo, as crianças observadas, meus alunos de 6 a 7 anos, são filhos provenientes tanto de uma classe média mais nova no bairro, como também daqueles que moram na comunidade. Há filhos dos funcionários da universidade, professores e técnicos, filhos dos estudantes também universidade, e que habitam o conjunto residencial da mesma, e também das famílias

¹ Arquiteta e pedagoga, atua há onze anos em uma escola pública municipal de São Paulo.

que moram há muito tempo no bairro, sendo que gerações da mesma família foram estudantes dessa escola, que já conta com mais de sessenta anos.

De uma maneira geral, os alunos têm acesso à internet em casa, seja por celulares, seja por computadores. Há ainda a possibilidade das *lan houses*, presentes por toda a parte. Todos conhecem jogos eletrônicos, os desenhos animados da moda.

Há ainda crianças que vivem em abrigos ligados aos conselhos tutelares. Também comparecem regularmente crianças estrangeiras, já adaptadas, que falam português, seus pais, estudantes da universidade, devido à proximidade, os matriculam nessa escola. Tive estudantes latino-americanos e africanos. Atualmente tenho um aluno nigeriano, uma colombiana e um peruano. Diversidade é a marca da população que frequenta essa escola pública.

E, exatamente, por essa multiculturalidade, que está presente e que entendo como um fragmento representativo da sociedade brasileira que, em um primeiro momento, escolhi como tema de meu interesse a questão étnico-racial: Quando essa percepção se inicia? E entre elas, no relacionamento entre pares, como se constroem parcerias?

Ao compartilhar minhas questões com as colegas do curso, reorganizei meus interesses, evoluindo nas questões, que parecem ser anteriores àquelas: como se constrói a amizade? Como as crianças dessa idade se articulam entre si? Como as crianças constroem os vínculos afetivos entre seus pares?

Acatei e reconheci essas novas perguntas como mais interessantes à minha abordagem anterior. As questões ligadas à cultura e diferença me tocam pessoal e profundamente, uma vez que sou a terceira geração de japoneses no Brasil, tenho dois filhos mestiços, pois meu companheiro é um italiano que aportou no Brasil aos quatro anos de idade. A partir desse diálogo com minhas colegas, senti que, nessa faixa etária, 6/7 anos, o direcionamento do meu olhar para um encontro construído pelo afeto² e interesses comuns, pode ampliar e sensibilizar minha percepção das relações de todo tipo, em várias profundidades e, incluindo identidades étnico-raciais diferentes.

Processo de aproximação

Como sou educadora dessas crianças observadas, tenho uma proximidade construída, desde o começo

² Adj. lat. *Affēctus*, a um 'afetado, cheio, tomado de, comovido, afetado de vários modos' – Dicionário Houaiss: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=afeto>. Acesso em: 10 jul. 2016

do ano, com os que estão no 1º ano e, desde o ano passado, com os alunos do 2º ano. Encontro-os regularmente, ao menos uma vez por semana, em sala de aula, e em vários outros momentos informais pela escola.

O projeto político-pedagógico dessa instituição preza a autonomia e o uso de todo o espaço físico, que é amplo. As crianças usufruem muito dessa possibilidade, desde os primeiros dias dentro da escola. Todos que se iniciam nesse espaço escolar, crianças e adultos, vivenciam uma visita guiada por um aluno veterano.

“A autora tinha desde o início, inquietações quanto às questões multiculturais e raciais. É comum o pesquisador, desde o início, querer formular uma pergunta a ser respondida na sua pesquisa. Porém, os antropólogos buscam conhecer as linguagens e culturas dos grupos por elas pesquisados. Pode parecer difícil chegar sem uma questão específica – ou deixar de lado uma pergunta ou inquietação prévia – e deixar-se surpreender frente ao inusitado, àquilo que nos causa estranhamento.

É também comum, como aconteceu com Massumi, mudar a pergunta ou o foco do olhar na medida em que se adentra mais profundamente o grupo social e o desafio de conhecer seus cotidianos espontâneos.

Por isso tudo é tão difícil e complexo o papel e o lugar daqueles que se dispõem a escutar e conhecer crianças a partir das suas próprias vozes.”

Adriana Friedmann

Em um primeiro momento, ainda antes mesmo de rever minhas perguntas orientadoras, comecei a percorrer os espaços externos da escola, sistematicamente, nos recreios e nas saídas. Estava curiosa em “assistir” o uso desses espaços informalmente. Já havia feito muitas observações durante esses períodos, mas sempre com algum foco, alguma outra questão orientando meu olhar. Dessa vez, comecei “perseguindo” três meninos que me intrigavam.

Toda vez que dizia que perseguia as crianças, minhas colegas riam e achavam muito engraçado o uso que eu fazia dessa palavra. Então cabe aqui uma explicação. Intuitivamente, ao usar essa palavra entendo/percebo que há um significado ligado a movimento, agitação. Minhas crianças não andam, em geral correm. O espaço da escola é convidativo e, devido ao perfil dos estudantes, a maioria não têm espaços generosos para correr livremente em seus lares. Portanto, se entusiasмам quando adentram

uma escola onde não há espaços proibidos, todos os lugares podem ser usufruídos, a circulação está garantida. Claro que há regras a serem observadas, porém, até mesmo a sala da direção tem um uso transparente e autorizado para os alunos, que abrem a porta para procurar a diretora a qualquer momento.

Consultei a etimologia da palavra *perseguir*. A partícula *per*, de origem indo-europeia, remete a travessia, atravessar, e *sequire* e *sequere* vem do latim seguir, ir atrás de, ir em companhia de, acompanhar³. Posso inferir, então, que perseguir pode ser entendido como seguir em uma travessia. Inspirada em Larossa (2002) que, ao decupar a palavra experiência, recupera a partícula *per* (*ex+per+periri*), em que *periri* remete a provar, *ex* é a partícula que remete a exterior, estranho, estrangeiro. **Per**, segundo Larossa, também está presente na palavra **peiratês** = pirata, um ser fascinante, que se lança em uma travessia. Ao perseguir minhas crianças, desejo acompanhar, de perto, como desbravam o espaço não formal da escola, como piratas, atravessados pela experiência, pelo fazer, pela ação.

Quando iniciei minhas “perseguições”, tinha como foco o relacionamento entre três crianças de 6/7 anos, três alunos, meninos que me deixavam muito curiosa, pela forma como trocavam olhares, pelo constante sorriso no rosto e que, em alguns momentos, zombavam de mim, mas na maior parte do tempo mostravam-se parceiros, comigo inclusive, por meio de olhares, gestos, proximidade e, principalmente, vivacidade. Porém, conforme os acontecimentos iam se sucedendo, fui me encontrando com muitas situações que me afetavam, sempre fora do contexto de aula, ou seja, no recreio ou no fim dos períodos (pesquisei tanto na turma do período da manhã quanto da tarde). E assim, fui ouvindo outras crianças, que se mostravam imersas em ações coletivas, em vários lugares da escola, conforme mapeamento que fiz na foto aérea da implantação da escola no terreno (foto 1).

Inspirada em Trevisan, para que conseguisse ouvir/ler/sentir o que as crianças podem nos dizer, procurei seguir o que a autora nos diz: “o estudo da realidade das crianças exige, então, um triplo afastamento da parte de quem a estuda: do adulto que sou, da criança que fui e da criança que gostaria de voltar a ser” (2006, Nota Introdutória). A partir desse cuidado é possível reconhecer a criança como agente social ativo e criativo, resultando infâncias construídas socialmente em um determinado período. Pelo fato

³ Consulta ao Dicionário Houaiss. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=seguir>. Acesso em: 10 jul. 2016

de convivermos, as crianças e eu, como pesquisadora, no mesmo ambiente onde se realiza a pesquisa, há uma facilitação na interação, pois, socialmente, vivemos sob as mesmas grandes diretrizes (projeto político-pedagógico da escola).



Foto 1 - Vista aérea da escola: mapeamento dos lugares dos acontecimentos, em uma sequência de letras que representam os lugares observados: A, B, C, D, E, F.

Para colocar-me, no momento da pesquisa, no lugar de pesquisadora e não de educadora na relação com os pequenos sujeitos observados, optei pela simplicidade e franqueza. Aproximei-me diretamente, sem receios ou pudores, do modo como verdadeiramente me sentia: franca, curiosa e interessada.

“Este é um passo importantíssimo na percepção de como é possível assumir, em momentos diferentes, tanto uma atitude de pesquisador - aberto a acolher, ouvir, deixar-se afetar e perceber a criança, ao mesmo tempo em que se percebe a si próprio -; quanto o papel de educador - aquele que leva conteúdo, informações, orienta, acompanha os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para poder observar, escutar, estar inteiro e presente, a simplicidade, a curiosidade e a franqueza são ingredientes fundamentais que o pesquisador precisa incorporar.”

A reação das crianças foi sempre positiva, disponível, e não me pareceram constrangidas ou oprimidas pela minha presença. Ao contrário, sempre me contaram, sinteticamente, em que estavam envolvidas. Eu, de minha parte, procurava não falar, ou falar bem pouco, aspecto ao qual fui, gradualmente, me condicionando. Emudecia conforme ia observando.

Dia 11/05, quarta de tarde⁴

No recreio:

Eu - **E**. você é amigo do **W**? (**W** não estava presente, e **E** e **R** estavam almoçando juntos)

E - sim

Eu - E você **R**?

R - sim

Eu - e por que vocês são amigos?

Um olhou para o outro, e riram

R - Não sei

E - Não sei

(anotações do diário de campo)

As observações a seguir foram as primeiras feitas logo após a coleta dos diálogos acima, e refletem minha atitude inicial, enquanto pesquisadora. Porém, fui me transformando, na medida em que fui deixando de focar só nesses três meninos para ampliar para outros acontecimentos dentro da escola. Apresento, abaixo, em um formato diferenciado apenas para facilitar o entendimento do momento em que fui me modificando.

E os dois sorriram, e continuaram a almoçar. Perguntei se a comida estava gostosa, eles disseram que sim, comentaram o que mais gostavam, e cada um contou o que gostava de comer em casa. Daí lembraram de alguma coisa relacionada com comida, e passaram a rir e falar rápida e animadamente entre si. Riam, se olhavam, comiam, e conversavam sobre esse assunto. Não me intrometi, deixei que a conversa entre eles fluísse. Não conseguia ouvir devido ao ruído e algazarra no refeitório, mas, pude observar as expressões faciais trocadas entre eles, os olhos nos olhos, a cumplicidade na risada, as colheradas intercaladas.

*Nos primeiros dias do semestre pude constatar que **W** e **E** estavam sempre juntos, e se divertiam e sorriam o tempo todo, muitas vezes desafiando a mim, a educadora daquele momento (depois percebi que era assim que se comportavam por todo o espaço da escola). Historicamente, tive que dar muitos limites na dupla e, logo percebi que, ainda que unidos nas brincadeiras, eram muito diferentes quanto ao contexto sociocultural de onde eram provenientes. O menino **E** era sempre exuberante nas suas afirmações, sempre comentando sobre algum ser vivo (a pauta da oficina que aplico nos 1^{os} e 2^{os} anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Demonstrava bastante informação, e me dizia que a mãe é que o ensinava.*

***W** tem uma família mais complicada. Conversando com a inspetora da escola, que*

⁴ Os nomes das crianças, em todos os diálogos a seguir, estarão preservados e abreviados em uma letra maiúscula, garantindo assim suas identidades.

trabalha há muito tempo na instituição e que conhece muito bem muitos alunos, contou-me que a única pessoa que **W** respeitava era um homem a quem chama de tio, mas que, na realidade, não tinha nenhum parentesco. Moravam no mesmo quintal e, sua mãe ao sair para trabalhar, pede para esse homem cuidar de **W**. Sua mãe estava preocupada em prover, já que não tem pai presente. Também não havia a presença de outros familiares, nem mesmo avós. Percebo muita inteligência, agilidade em responder, agilidade física: **W** corre com grande facilidade, é inventivo nas propostas de brincadeiras, muitas das quais classificadas como danadas, arteiras, etc. Mas **W** não é violento, não se envolve em brigas em geral. Sempre está envolvido em artes, no sentido arteiro, de que apronta.

Por tudo isso, falta muito, e quando vem pra escola, “mata” muita aula, foge dos inspetores, e fica brincando pela escola. Isso favoreceu a aproximação de **E** com **R**.

Depois desse dia, fui abandonando esse jeito de pesquisar, pois achei que interpretava as ações a partir das informações pregressas. Ainda acho interessantes e importantes as informações conseguidas indiretamente, porém focalizei meu exercício de pesquisa na decodificação das linguagens usadas pelas crianças em sua forma mais direta, mais ligada a uma leitura possível dos corpos e dos poucos diálogos falados. E comecei a perceber-me mais sensível a essas dinâmicas.

“Trata-se de ‘ler’ mais do que de interpretar quando o pesquisador está em campo com as crianças. A possível compreensão das expressões infantis virá mais adiante, quando, tomada certa distância do momento da observação, é possível refletir, observar as imagens captadas, reler o diário de campo e rever as emoções e sentimentos do pesquisador.

Começa ali também a possibilidade – importantíssima – de dialogar com outros interlocutores e pensadores para compreender e corroborar a experiência vivida.”

Dia 18/05, quarta de tarde

Recreio: ao acompanhar à distância as crianças em foco, percebo que estão sempre conversando. Não estou perto o suficiente para ouvi-las, mas posso observar a troca de olhares, os seus corpos. São diálogos curtos, muito rápidos, com um sorriso presente. Acabam de comer, saem correndo, vão em direção do parquinho. Sempre correndo. Percebo que comentam algo, uma aponta para o lado das árvores, a outra olha, falam algo, e continuam

correndo. Chegam onde tinha uma Oca⁵ (Lugar A), pegam uma pedrinha no chão, comentam algo, jogam fora, correm para o escorregador (Lugar B), onde estão outros meninos. (Esse equipamento tem um pequeno patamar, onde as crianças gostam de ficar, às vezes sentados, às vezes em pé, em agrupamento que se revezam. Logo chega outro menino, da mesma sala, com um videogame, e todos ficam à sua volta, assistindo-o jogar

A capacidade de perceber e observar os corpos, gestos, movimentos, mesmo que nem sempre seja possível apreender as falas verbais, é absolutamente essencial para este mergulho no não dito, nas expressões não verbais, riquíssima fonte para o conhecimento de tudo aquilo que vem do inconsciente, do indizível.



Foto 2 – Parquinho (Lugar B).
Cred.: Massumi Guibu

Outro momento, no mesmo dia.

Duas meninas, também da mesma faixa etária e do mesmo ano, estão cavando um buraco na terra, no Lugar C. Muito entretidas, usam um galhinho e um lápis para cavar. Estão produzindo um montinho de terra, e enfeitam com folhas secas. Brincam de fazer bolo (o terreno está úmido o suficiente para conseguirem cavar, e fazer pequenas bolas, pois nesses dias tem chovido um pouco). Uma delas acha uma pedra pequena, que está bem encravada na terra. Então o desafio é tirar a pedra, que ela disse que era verde. As duas estão entretidas nesse fazer, e eu, que estava assistindo a tudo, perguntei:

5 Com objetivos pedagógicos, foi solicitada e construída uma oca, erguida por guaranis, mas, devido a dificuldades na manutenção, acabou se deteriorando, sendo demolida em 2015.

- Eu - é verde mesmo?
 A - sim, é verde!
 Eu - tá difícil de tirar?
 B - tá difícil, mas já já sai.

Continuo assistindo à cena, e observo que elas quase nem se olham, estão agachadas, de cócoras, muito próximas uma da outra, os movimentos corporais bem sintonizados, uma não esbarra na outra, não se “batem” ao cavar, há uma sintonia.

- Eu - vocês são amigas?
 A- sim, a **B** e a **C** (citando outra menina)
 Eu - só vocês três?
 B - não, a gente é amiga de outras meninas também.
 Eu - como vocês ficaram amigas?

Foi uma tentativa, já que me respondiam enquanto trabalhavam. Mas, nesse momento, uma olhou para a outra, sorriram e disseram – não sei!- E continuaram a cavar. Um pouco depois quando A foi buscar um pouco de água para misturar, chegou uma outra menina (D), da mesma classe, porém não citada como amiga.

- D - posso brincar com você?
 B - não sei, a **A** que é a dona da brincadeira, tem que perguntar pra ela.
 D - cadê **A**?
 B - ela foi buscar água.

Mas quando **A** chegou, já veio dizendo que o recreio acabou, e as duas **A** e **B** saíram correndo, e largaram o bolo para trás.

Essa foi a primeira de uma série de encontros que presenciei de crianças com o elemento terra, e que fui me dando conta de que sinalizava algo que ainda demandava de mim uma elaboração.

Dia 20/05, horário da saída da manhã

No mesmo buraco de terra (Lugar C), outras três crianças do primeiro ano brincam. Fui me aproximando devagar, sem dialogar com elas, fico observando a movimentação. Estão cavando e retirando terra para fazer bolinhos. Quase

não há diálogo, apenas comentários sobre o tamanho das bolas de cada um e como devem ser feitos. Os seus corpos estão muito próximos uns dos outros, suas mãos se movimentam bastante, mas não se atrapalham. Mais uma vez observo uma “conversa” corporal, cada qual aguarda o momento exato para retirar a terra. Percebo também que não se sujam muito além das mãos. O barro parece estar no ponto certo para se produzir bolinhos⁶, pois havia chovido significativamente por dias seguidos. Tudo se passa por, no máximo, dez minutos, pois a cena aconteceu entre o fim do horário das aulas e o momento dos responsáveis buscarem suas crianças para levá-las para casa.

Essa brincadeira com o barro como que contaminou as crianças, depois de uma longa estiagem vivida por todos. Vários grupos, em três lugares distintos estavam brincando com os restos de água e, conseqüentemente, com o barro. O interessante foi perceber que as crianças dos dois períodos usaram dos mesmos lugares, dos mesmos acontecimentos! Brincar com o barro parece ser uma celebração ao retorno das chuvas e o resgate dessa brincadeira ancestral, que tantas gerações brincaram.



Foto 3 – Buraco na lateral da escola, referente ao Lugar C na vista aérea na foto 1

Foto 4 – Detalhe do buraco na lateral da escola, referente ao Lugar C na vista aérea na foto 1.

Cred.: Massumi Guibu

Em outro local, no mesmo final de período:

Continuando a andar pela escola, encontrei vários grupos de responsabilidades⁷ espalhados, nos vários ambientes, trabalhando com seu

⁶ O ano de 2016 foi marcado por uma época de longa estiagem, inclusive todos vivemos um longo processo de racionamento. Quando iniciei minhas observações foi o início do retorno das chuvas.

⁷ Grupos de responsabilidades são um dos dispositivos dessa escola, organizados por uma pauta de cuidados e interesse pelos espaços da escola, por exemplo, grupo de responsabilidade do pátio, grupo de responsabilidade das quadras, grupo de responsabilidade da sala de artes. Um professor é o responsável pelo grupo, que se encontra uma vez por semana.

professor responsável. Achei os meus três meninos iniciais no refeitório, junto com seus agrupamentos, fazendo alguma atividade encaminhada por um educador. Resolvi andar pelas áreas externas da escola, para ver se encontrava outras cenas.

Ao chegar perto da horta (Lugar E) vários meninos estavam brincando, pois o professor responsável por esse grupo tinha faltado. Havia um outro grupo com uma professora que é a responsável pela horta, e naquele momento, preparavam cartazes para serem espalhados pela horta, solicitando que os alunos ajudassem nos cuidados com a horta.

Os alunos que encontrei brincando são do terceiro ano, deixaram esse ano de serem meus alunos. Estavam em seis meninos, cutucando com galhos um buraco (Lugar F) feito na terra, cheia de barro e coquinhos. Quando me aproximei da horta, eles vieram falar comigo.

A - Oi pro, que você tá fazendo?

Eu - Oi meninos, quanto tempo, né?
Eu tava dando uma olhada na horta

B - Você tá procurando insetos? (porque eu já trabalhei com eles sobre esse assunto)

Eu - Não, mas eu to vendo que tem um formigueiro aqui, cuidado...

A - É formiga-de-fogo, toda hora tem alguém picado por essas formigas. Eu levei uma picada agorinha aqui, e tá doendo ainda, ó (e me mostra a perna)

Eu sempre ando com uma pomada de vitamina A (tipo Bepantol) na minha bolsa, porque fico com as mãos muito secas por causa do giz. Então tirei da bolsa, e resolvi passar no menino.

Eu - olha deixa eu passar essa pomadinha que vai ajudar.

É incrível como, imediatamente, todos tinham picadas e queriam que eu passasse também a pomada. Eu passei, um a um, caprichando e perguntando como cada um foi picado, como a formiga subiu na perna....

E cada um foi contando na sua vez, e os outros esperando.

Eu - e o que é esse buraco (Lugar F)?
O que vocês estão fazendo?

E eles me contaram que estavam brincando de fazer "bombas de barro com formiga de fogo, pra

ficar mais forte" (produzirem uma bomba poderosa), que já tinha coquinho (dois coqueiros que tem por lá e estão na fase de perder o coquinho). Todos estavam muito unidos nessa brincadeira, e brincavam de arremessar contra a mureta da pista de skate ao lado, usando uma folha grande de árvore (por isso todos têm suas picadas de formiga).

Fiquei observando a brincadeira. Quase não havia diálogos verbais, os diálogos eram corporais, em uma sintonia feita por olhares e movimentos, alternando os arremessos. A todo momento um ia até o formigueiro cutucava com o galho e colocava no buraco cheio de barro e coquinhos, acrescentando o ingrediente formiga. Os corpos pareciam mostrar muita amizade naquele momento.



Foto 5 – rampa de skate ao lado do Lugar F

Foto 6 – parede da rampa e o Lugar F, onde foram construídas bombas de barro, coquinho e formiga de fogo. (Registro fotográfico foi feito no dia seguinte, com vistas a ilustrar o lugar do acontecimento, e que já apresentava outra intervenção, com pedaços de tronquinho).

Cred.: Massumi Guibu

Cada vez mais observo que o que une os sujeitos observados é a ação em que estão envolvidos. A curiosidade despertada naquele acontecimento, as várias etapas na construção da “bomba”, a composição dos elementos necessários para sua execução, a percepção dos ingredientes todos à mão, o amálgama barro devidamente provido pela chuva tão ansiada e benvinda, engendrou a experiência, atravessou os corpos, e possibilitou o relacionamento entre pares!

Ainda nesse mesmo fim de manhã, quando estava fechando meu circuito ao longo do perímetro da escola, encontrei uma grande área de alagamento e, portanto, barro (Lugar A)!

Nesse momento ficou muito claro para mim, as boas vindas que as crianças davam à chuva. A área onde aconteceu uma concentração de água de chuva, depois de uma grande estiagem, promoveu um encontro de muitas crianças do 1º e 2º ano, muito concentradas em suas ações. A imagem parecia revelar que estavam atravessadas pela experiência com o barro. Uns com galhinhos, cutucando e movimentando a água e o barro, outros organizando pedrinhas que lançavam e construía caminhos pela água. Ouvi alguns alunos dizendo que pescavam, outros apenas experimentavam as texturas. Porém, dois meninos, os dois em primeiro plano na foto, cavavam caminhos para a água. Praticamente não conversavam. Agiam.



Foto 7. Cred.: Massumi Guibu

Estavam concentrados em entender se a água acompanharia suas indicações, seus desejos. As falas, não diálogos, pareciam ser apenas para si mesmos,

como por exemplo: “uma pedra, tenho que tirar”, ou ainda, “tem que afundar mais, pra água passar”. O menino da direita construía um caminho com uma inclinação para cima, ou seja, a água não podia escorrer. E ele dizia a si mesmo: “tem que afundar mais”, enquanto o menino da esquerda se entusiasmava, pois a água realmente estava seguindo seus mandos, escorria lentamente, fato que o deixava ainda mais concentrado e vigoroso no cavucar o percurso.

Como estavam no final do período, e as crianças tinham pouco tempo até que o responsável chegasse para buscá-las e voltarem para suas casas. Gradualmente, as crianças foram se retirando, indo embora, mas o menino que fazia o caminho para as águas não desistiu até conseguir seu intento. Pareceu ficar muito satisfeito quando finalizou e pode assistir a água se dispersando. Novamente, fiz uma leitura de seus corpos, pois não havia diálogos verbais. O outro menino, que havia feito uma tentativa paralela, cavou outro caminho e desistindo (do lado direito da foto), ficou até o fim acompanhando o trabalho do colega. Pude observar que havia uma cumplicidade, respeitosa, sem interferências, como que um apoio psicológico amigável e curioso. Nenhuma palavra foi proferida. Ao fim, saíram correndo, pois devem ter lembrado que alguém devia estar esperando para levá-los embora da escola.

Aqui recupero palavras de Corsaro (2000, p.1), quando cita Christensen & James, ao perceber o “trabalho a deslocar-se de uma pesquisa sobre para uma pesquisa com crianças”. Essa mudança de preposição fez muito sentido a partir desse dia. Quando o adulto, no caso eu, consegue silenciar e abrir a sensibilidade para os atravessamentos em que as crianças estão imersas, ele pode ampliar a escuta para os reais interesses e experimentos das crianças observadas.

“O silêncio, a não intervenção do pesquisador são a porta de entrada e possibilidades de adentrar um mundo outro das crianças.”

Então, lugares até então invisíveis para essa educadora e, talvez, para a instituição escola, começam a se transformar em lugares de escuta, celeiro de interesses, de dinâmicas, de sentidos que podem e devem enriquecer mediações com os conhecimentos formais a serem promovidos pelos educadores.

Dia 09/06/2016, fim do período da manhã

Observei mais um acontecimento que me pareceu outro ritual de celebração.

Desta vez, deu-se entre o parquinho (Lugar B) e o local onde as águas se acumularam (Lugar A). Nesse lugar com chão de terra e, devido a mudanças de tempo e temperatura, somada a anúnciação do inverno que se aproximava, aconteceu uma queda de folhas intensa, pois na noite anterior houve uma enorme ventania.

Encontrei com meus alunos do 2º ano, que promoviam uma verdadeira chuva de folhas. Cada um acumulava muitas folhas e, após contarem até três, jogavam, ao mesmo tempo, as folhas para o alto. Depois, evoluíram o ritual e, uma criança de cada vez, subia no pneu semienterrado do parquinho, e recebia, de braços abertos, a chuva de folhas! Documentei ao menos duas meninas que receberam essa chuva.



Fotos 08 - As crianças estão catando as folhas secas do chão, contando até três, e depois lançando-as sobre si mesmas.

Cred.: Massumi Guibu

Penso que posso inferir nessa sequência a percepção de um ritual, uma alegria demonstrada em todos os corpos que participam e partilham coletivamente da passagem de uma estação para outra, da renovação, da transição de uma etapa. Esse ritual, recuperado intuitivamente pelas crianças, reflete, muito, os princípios dessa escola: a cultura brasileira, por meio das festas juninas, festa da cultura e o auto de natal são verdadeiros rituais que celebram e recuperam histórias.

“No nosso cotidiano tão atarefado, corrido e até ‘ligado no automático’, a sociedade tem deixado de lado e dado pouquíssima importância aos rituais. Resgatar estes rituais, sobretudo os que brotam espontaneamente do fazer das crianças, vira um grande desafio para todos nós.”

Ao ritualizarem com as folhas caídas, folhas mortas, mas que sinalizam o recomeço, também podemos constatar uma fraternidade que se instala entre as crianças, o diálogo momentâneo horizontal, onde não há o mais hábil e o desajeitado ou aquele que sabe ler e o não letrado. As diferenças presentes nesse momento nada significam. Nesse encontro, movido pela ação, pelo brincar, todos estão envolvidos e igualados, não há criança diferente em momentos de confraternização.

Todos estão em pé de igualdade, compartilhando descobertas por todos os seus sentidos, estão tateando as folhas, sentindo o seu cheiro e peso, jogando para o alto e sentindo o vento, enxergando a beleza da dispersão no ar. Estarão vivenciando e religando conteúdos ancestrais? Quantos conteúdos formais não podem ser enlaçados a partir dessa observação e escuta de nossos alunos? Nessa idade, em que diálogos falados são sintéticos e quase lacônicos, escutar, ouvir e assistir corpos atravessados pelo experimento, nesse caso, coletivo, não seria orientador de muitos conteúdos a serem mais articulados, aumentando sua **significatividade?**

“Esta é uma importante mudança na percepção do pesquisador: o quanto, ao observar detidamente as crianças, afloram conteúdos que poderiam ser re significados e aproveitados pelos educadores. Já que por serem do interesse das crianças e parte dos seus repertórios, a adesão a qualquer atividade que, adequadamente, possa vir a ser proposta, torna-se mais plausível.”

Dia 04/07, final do período da manhã



Foto 9 – meninos cavando e procurando por pedras.

Cred.: Massumi Guibu

Encontro em meu circuito, ao final do período da manhã, meninos que mexem na terra. No primeiro plano da foto 11 pode-se observar um conjunto de pedras caprichosamente arrumadas na mureta baixa, que separa o piso, pavimentado, da terra, no Lugar D. Fico observando, sem interagir. Posso ler nos corpos a cumplicidade, novamente quase sem diálogos verbais, muito concentrados, buscam algo que, assim de longe, não fica claro se fazem apenas um buraco, ou se procuram alguma coisa. Se conversam, é algo rápido, não ouço nada, estamos a céu aberto, há ruídos de todos os tipos, vindos da rua movimentada depois do muro alto, como também das crianças da escola. Mas, de quando em quando, trocam sorrisos, olhares. Quando um desses meninos se aproxima para trazer mais uma pedra, me vê, me cumprimenta – oi prô –, e eu respondo – oi tudo bem? O que vocês estão fazendo? –, e o menino me responde – ah, um tipo de coleção de pedras, sabe? Olha as que a gente já encontrou! Essa grande eu que achei!, pegando e me mostrando uma de formato mais comprido, organizadas sobre a mureta.

Logo em seguida me dei conta de que havia outros dois meninos que também estavam envolvidos nessa empreitada e que, ao perceberem o meu interesse, vieram correndo me mostrar o que haviam achado, me contaram como fizeram para tirar da terra, como cavaram com o galinho, e depois até chutaram para desprender a pedra do lugar.



Foto 10 – Pé de menino chutando, na tentativa de desprender uma pedra grande

Cred.: Massumi Guibu

Seus corpos experimentam a textura da terra, sua composição irregular, seus mistérios a serem descobertos, pedras significativas, troféus descobertos, densidades, cores, temperaturas, diferenças. Vivenciam um dos quatro elementos da natureza, tema de tantos trabalhos futuros possíveis de serem articulados a partir de uma observação franca, da forma naturalmente curiosa da criança.

Nesses poucos dias de observação antropológica sobre meus alunos, tive o privilégio de ver, com frescor, o que um olhar afetuoso e implicado sobre esses pequenos sujeitos pode desvelar. Como já afirmado, o afeto entendido como aquilo que nos afeta, que nos move, que comove, que sensibiliza e amplia uma escuta.

Retomo minhas perguntas iniciais: como se constrói a amizade? Como as crianças dessa idade se articulam entre si? Como as crianças constroem os vínculos afetivos entre seus pares? Perseguindo esses sujeitos de cultura, de conhecimentos, pude observar que as amizades podem ser construídas, nessa faixa etária, pelo envolvimento a partir de um acontecimento que desperta interesse, curiosidade. A ação tem o poder de articular relações. O movimento atrai o olhar curioso, o espaço amplo convida para aventuras e descobertas. Crianças *ex-postas*, como nos inspira Larrosa (2002), fora do lugar, fora da sala de aula, que se aventuram em descobertas como piratas, desbravando lugares invisíveis à instituição, invisíveis a olhares desatentos dirigidos à educação formal. Atravessados pela experiência, seus corpos contam sobre a curiosidade, o descobrimento, o companheirismo, a solidariedade, a cumplicidade, o compartilhamento. Não seriam esses valores importantes na construção de uma amizade? Quase sem palavras, mas com todos os sentidos atentos, tato, olfato, paladar, visão e audição. Crianças inspiram-se umas com as outras, provocadas pelos mesmos lugares, em horários diferentes, sem ter havido uma transmissão formal, oral.

Que potência é essa que mobiliza e entusiasma sem diálogos verbais? Minha hipótese é que aquilo que os une, que os provoca e desafia é algo ligado aos elementos da natureza, esse tema recorrente e ancestral. As crianças refazem/revivem o desafio humano do conhecimento desses elementos para criarem a seu favor.

E a amizade acontece dentro desse interesse. Nessa faixa etária, em uma escola onde a diversidade acontece, as questões étnicas e raciais estão postas, mas ainda não parecem ter um significado maior do que a

união circunstancial movida pelos acontecimentos. O fluxo de interesses cria aproximações e afastamentos e, pelo que pude observar nesse pouco tempo, são a tônica do envolvimento momentâneo, nesse inicial convívio. Um mapeamento íntimo deve estar em curso dentro de cada sujeito, diagnosticando a quantidade de vezes em que coincidem interesses. E isso pode gerar amizades mais duradouras. A ser checado.

A Antropologia da Infância pode trazer bons sinalizadores, novos parâmetros para poder pensar formas significativas de adultos se relacionarem com crianças, principalmente dentro de instituições, com os pequenos sujeitos frutos de nossa época, que demandam mediações implicadas com o cotidiano, com interesses que poderão ser construtores de novas articulações, para que estas sejam mais justas, equânimes e diversas.

Referências bibliográficas

CORSARO, William. “Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália”, 2002. Disponível em

<http://geinufrgs.blogspot.com.br/2012/05/pesquisa-etnografica-realizada-com-as.html>. Acesso em: 15 jul. 2016

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Revista**

Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr 2002, n. 19. p.20-28.

TREVISAN, Gabriela. Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares. 2006. Disponível em orio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1027/2/artigo_gabriela_livro_Brasil.pdf. Acesso em 17 out. 2017

Culturas de trânsito: o que as crianças trazem de suas casas para a creche e o que levam da creche para suas casas

Piéra Cristine Varin¹

Contextualizando-me

Trabalho há nove anos com educação, sendo três, como professora na rede municipal de Educação de Santo André, na Grande São Paulo. Minha experiência anterior com educação infantil foi pouquíssima: alguns estágios na faculdade, seis meses em uma escola particular e outros seis meses na rede em que atuo. Minha maior experiência foi com crianças de Ensino Fundamental II, antes de trabalhar na rede municipal de Santo André. No final de 2015 soube que havia saído minha lotação (quando a professora tem uma vaga definitiva em determinada escola, exceto se pedir remoção) e que seria numa creche: a mais longe da minha casa, a minha última escolha da lista...

Eis que me encontro aqui e agora escrevendo sobre o imenso aprendizado com esses pequenos que encontrei nesta creche, pequenos que eu tanto evitava. Evitava, pois queria trabalhar com crianças em idade que pudéssemos conversar criticamente sobre tudo no mundo. Evitava, pois o trabalho é muito corporal, exaustivo, dependente. E porque as condições de estrutura, quantidade de crianças por adulto e rotina desanimavam. Eis-me aqui² escrevendo sobre a imensidão de mundo (sim, este termo esquisito que define o que sinto) que essas crianças me trazem diariamente. Não pretendo, entretanto, amenizar as dificuldades que passo, nem os sentimentos que tenho ao trabalhar cinco horas por dia, cinco dias por semana, intensamente, com essas vinte crianças.

Contextualização da creche

Consultando o Projeto Político Pedagógico da creche, construído por muitas mãos da comunidade, pude encontrar sobre a história do bairro Jardim Riviera, também chamado de Parque Miami. Afastado do centro de Santo André, o bairro foi construído em região de manancial, cercado pela Mata Atlântica, que apesar do desmatamento para a construção de casas e comércios, ainda é parte da paisagem da estrada que dá acesso ao bairro e do entorno.

¹ Piéra Cristine Varin é pedagoga. Já trabalhou com todas as modalidades de ensino; atua também como artista educadora com repertório das danças e ritmos populares brasileiros.

² “Eis-me aqui” é uma canção do rapper Síntese que me acompanhou durante todo este processo.

Dada à relevância de entendermos a realidade que trabalhamos para respeitar o outro, precisava compreender em quais contextos as crianças da minha turma viviam e também, visto que trabalho com questões de gênero, raciais e manifestações populares brasileiras, senti a necessidade de ter alguma ideia do que as crianças levavam de fato para a casa e outros ambientes. Seria uma maneira de mensurar quão efetivas estavam sendo as referências que eu trazia e qual era o impacto na vida das crianças e das famílias. O que as crianças trazem de suas casas para a creche? O que levam da creche para suas casas? Quais são essas culturas que transitam nos espaços e de acordo com as relações que as crianças estabelecem com as instituições, os adultos e outras crianças?

Com as indagações feitas, era tempo de refletir sobre os instrumentos que usaria na pesquisa. Eram crianças de três anos, possuíam oralidade desenvolvida, mas fazer uma entrevista, por exemplo, não era uma opção para mim, pois as crianças se comunicam de diversas maneiras: através do brincar, do cantar, dos olhares, das narrativas, do corpo, de seus pertences, de suas escolhas diárias, de seus afetos. Eu pretendia ouvi-las desses modos.

“O ofício do antropólogo é estar junto, adentrar o universo das crianças, os seus territórios e a partir das suas linguagens e culturas espontâneas.”

Adriana Friedmann

Já conhecendo a turma e seus interesses em materiais não estruturados e em jogos simbólicos (conhecido também por “faz-de-conta”) decidi que uma das maneiras de escuta seria criar dois espaços simbólicos em nossa sala: a casa e a creche. Os desenhos diários também foram uma ferramenta de escuta: quando eu sentava com cada criança para perguntar sobre seu desenho, mas, principalmente, quando eu conseguia ouvir o que falavam enquanto desenhavam, ou o que elas me contavam do desenho.

Por estar com elas todas as manhãs, procurava estar sempre atenta: fosse ao modo como entravam na sala pela manhã, como se dedicavam a um objeto ao longo do dia, ao que me contavam no meio de alguma brincadeira, a alguma relação que se conectava com outros dias... Foi uma maneira de “ob-servar”³ de modo que eu estava me colocando “a serviço de”, a

³ Conceito criado por Dennis Klocek, citado no livro “Linguagens e culturas infantis” (2015) de Adriana Friedmann,

serviço delas: estava me distanciando parcialmente do mundo adulto para tentar compreender e adentrar o universo de cada criança que observava.

Caracterização socioeconômica do grupo observado

Apresentarei alguns dados das nove crianças cujas famílias autorizaram a divulgação e comentarei logo em seguida as relações que identifiquei com a temática aqui desenvolvida:

A composição familiar, em relação ao estado civil dos pais da criança era em sua maioria “amasiada” (sic), termo utilizado na ficha de caracterização que as famílias preenchem no ato da matrícula na creche e que pela minha observação significa “juntos, porém sem registro civil”. Nas observações de campo notei que a criança cujos pais eram separados sempre participava de brincadeiras de cuidado, comigo e com outras meninas; e que a criança cuja mãe é solteira, possui um grande interesse em brincadeiras ligadas ao universo de organização e limpeza da casa.

A quantidade de membros na família variava de 3 a 6. Durante as observações foi possível perceber que as crianças com três pessoas na família, ou seja, filhas ou filhos únicos, desenvolviam brincadeiras simbólicas bem complexas, cheias de diálogos estruturados, oralidade bem desenvolvida, reflexão sobre as ações de que participam, por conta da convivência ser entre adultos. Crianças que reconheciam bem as culturas de relacionamento e jogos de interesses adultos.

Sobre a condição socioeconômica das famílias, a renda familiar variava em até três salários mínimos, exceto a de uma família. Cinco famílias possuem sua casa cedida e uma morava em casa alugada. A quantidade de cômodos varia de acordo com a família: entre dois e cinco. Importante lembrar a informação dada na contextualização do bairro, em que seu histórico é de ocupação de manancial; são casas construídas pelos próprios moradores e pela comunidade.

É possível compreender um pouco sobre a cultura familiar na ficha de caracterização com as questões sobre o brincar, o acesso da criança a materiais como lápis e papel e os programas familiares que realizam. Foi possível depreender que todas as famílias compreendem que as crianças brincam em casa: sozinhas ou com irmãos e primos (mais velhos). Dentre as atividades de lazer, aparecem parque; casa de parentes; shopping; uma viaja para o sítio ou praia e outra frequenta cinema. Essas informações ajudaram-me na interpretação das situações que observei para

diagnosticar possíveis origens da brincadeira que a criança realizava.

Preparando o espaço da pesquisa

Já havia percebido que as crianças tinham preferências ao brincar, sobretudo do que chamamos de jogo simbólico ou faz-de-conta: faziam comida (muita comida, alias!), além de suco e algumas frutas; cuidavam dos bebês: davam banho neles, liam para eles e para os pares; eram ótimas cabeleireiras e cabeleireiros: usavam escova, chapinha e secador com muita destreza e faziam questão de serem muito cuidadosas com seus clientes; estavam sempre se escondendo e fugindo do lobo mau na casinha do parque. Estas pistas me sugeriram criar com elas um espaço simbólico dentro da nossa sala, espaço este que representaria a casa delas (não poderia ser a casinha de plástico amarela com telhado vermelho do parque, pois aquela era exclusiva para esconderijo e fuga do lobo mau⁴); e outro espaço simbólico que representaria a creche (a “meta-creche”, a creche dentro da creche); e assim, propor que brincassem. Acreditei que desse modo poderia observar do que elas brincavam em um espaço e no outro, e como se relacionavam no trânsito entre os dois ambientes.

Organizar um cronograma foi vital para lidar com minha própria indisciplina, apesar de que, ao passo que marcava os dias de pesquisa, e abria o meu canal de escuta com as crianças, esta pesquisa virou meu próprio trabalho.

“A Piéra é um exemplo de uma educadora que avança, incorpora e amplia a oportunidade de conhecer as crianças com quem trabalha ao seu papel de educadora. Ela compreendeu desde o início a transcendência, o alcance e a potência que a escuta/observação das crianças aportam para o trabalho do educador.”

O tempo todo procurava ouvi-las, compreendê-las, conversar com elas de forma mais horizontal. A partir desse novo posicionamento que tive perante elas, planejava para e com elas de acordo com o que me traziam. Em seguida, organizei uma roda de conversa com as crianças dizendo que iria fazer uma pesquisa com elas, que estava fazendo um curso e que queria conhecê-las melhor, saber do que gostavam de brincar na creche e em casa e o que elas levavam de um lugar para outro. Elas me olhavam com uma reação “nossa, que coisa séria”.

4 No parque há uma casinha onde as crianças costumam brincar de fugir do lobo-mau. Uma brincadeira que já fazia parte de várias crianças desta turma e que dificilmente seria relacionada com a casa delas.

“A transparência é sempre o caminho mais sensato. As crianças lêem nas entrelinhas. Por isso tão simples e importante contar a elas o que estamos fazendo quando estamos nos colocando nesse lugar de conhecê-las.”

No dia seguinte, estive com as famílias e propus algumas atividades da rotina da turma: fizemos a roda de chamada com a música “Farinhada” – na qual cada criança escolhia outra para passar uma peneira que faz parte da brincadeira chamando-a pelo nome; cantamos outras músicas, montamos as plaquinhas de rotina com imagens do que fazíamos durante o dia com as crianças, dentre outras dinâmicas. Algumas mães disseram conhecer certas músicas; e outras reconheceram alguns livros que suas filhas haviam levado para casa no nosso Projeto Literatura (as crianças levavam quinzenalmente algum livro de sua escolha para passar um final de semana em casa e compartilhar com familiares). Acreditei que nessa reunião as famílias pudessem me trazer mais sobre o que as crianças levavam da creche para casa, mas obtive poucas informações.

Campo: “Nada tranquilo, nem favorável”⁵ – No início, tudo é uma grande loucura.

Tudo planejado, organizado, pensado e repensado, eis que chega o dia da proposta de observação das crianças. Com a participação delas, e algumas sugestões minhas, organizei os dois espaços simbólicos na sala: algumas cadeiras e mesas formaram a creche, uma pequena pia e um armário formaram a casa. Alguns brinquedos disponíveis no primeiro dia: bonecas, tecidos, bacias, esponjas, potes e utensílios domésticos, toalhinhas de crochê, caixas de papelão, cápsulas de café, potes de iogurte/requeijão/leite, urucum (imagem 1). Reforcei a simbologia dos dois espaços e as crianças começaram a brincar na casa. Todas se dirigiram até a casa e o espaço da creche por muito tempo ficou vazio.



Imagem 1. Crédito: Piéra Varin

5 Referência à música “Tá tranquilo, tá favorável”, de MC Bin Laden, muito ouvida e cantada pelas crianças da creche.

Imediatamente percebi, com a rapidez das escolhas delas, que não seria fácil registrar tudo; na verdade, seria impossível. Então, algumas crianças me saltaram aos olhos e decidi continuar a observá-las. Mas eis que algumas começaram a me convidar para brincar. Tentei responder ao convite e voltar à observação e registro do que já estava acompanhando. Elas insistiram. E foram surgindo demandas de crianças pedindo para ir ao banheiro, para ajudá-las a tirar uma blusa, a resolver um conflito.

Na maioria das vezes que estava observando dentro deste recorte para a pesquisa, a auxiliar de classe estava em seu momento de café. Sim, eu escolhi este momento justamente por não ter esta outra presença adulta, mas sofri com as consequências. As demandas diárias de necessidades das crianças eram todas minhas neste momento e eu queria observar a brincadeira, anotar tudo que via e ouvia, compreender a trajetória que faziam de um espaço a outro, entre um brinquedo e outro, entre estar sozinha e depois encontrar outra criança para partilhar.

Anotava com o caderno apoiado na perna, na mesa, no chão, enquanto ao mesmo tempo conversava com alguma criança que estava compartilhando algo comigo e filmava com a outra mão! Juro, nem eu acreditava que estava fazendo aquilo. Eu não podia perder nada, até o momento em que entendi que tinha que perder, que sempre estou perdendo algo delas... O foco devia estar no que eu estava encontrando nelas, delas, com elas. Se eu achasse algo, era a isso que precisava me dedicar, e eu estava encontrando muitas coisas que antes não sabia que aconteciam. Ora, se só podemos perder o que de algum modo já encontramos, talvez então tenha sido um processo de encontrar.

“As demandas cotidianas podem parecer estar ‘atropelando’ o trabalho/objetivo do pesquisador. Porém, como lindamente percebe Piéra, acabam fazendo parte das decisões e escolhas que cada pesquisador precisa fazer o todo tempo. O encantamento de tantos conteúdos que aparecem quando damos espaço, vez e voz às crianças, são a incrível evidência do quão pouco sabemos realmente sobre as crianças até a hora em que nos abrimos para conhecê-las.”

Escrever este relato também me fez aceitar novas perdas do processo todo de pesquisa: vídeos e fotos que não puderam ser veiculados por não terem autorização, situações que tive que deixar de lado por um limite temporal, desenhos, falas,

olhares, abraços, descobertas. Um segundo processo de desapego e aceitação do possível; de encontrar novas possibilidades de compartilhar minha pesquisa e reflexões. O possível estava sendo minha maneira de me tranquilizar e dar conta da vida. A vida toda que era compartilhada comigo todos os dias pela manhã a partir dessas crianças. O possível foi o caminho da morte dos desejos que tive em registrar e acumular para escolher o que viver com elas. Fiz relatos enquanto fazia xixi, quando chegava em casa, refletindo dentro do carro no trajeto creche-casa (o meu trajeto, o que eu estava levando de um lugar para outro...), todos os dias para meu companheiro André, na roda entre amigas, nas conversas de família. Revivi na mente e na fala muitas e muitas vezes situações que presenciei com as crianças. Elas me tomavam todo o tempo, eram meus pensamentos dia e noite, exceto quando dançava ou estava na yoga, momento que meu corpo digeriria e reverberava tudo o que passava, o que sofria, o que tinha que ficar e o que tinha que sair.

Quando eu retornava às terças-feiras ao curso no Sesc e ouvia os relatos das parcerias de pesquisa, pensava: será que elas anotavam isso calmamente? Quantas crianças elas estavam observando? Será que só eu estou fazendo mil coisas ao mesmo tempo enquanto observo? Comecei a naturalizar as minhas demandas e não desisti de registrar. Nos relatos das companheiras eu me nutria para o dia seguinte.

Penso em como dizer a outras professoras que fazer este tipo de observação é possível, se para mim mesma, que estava muito disposta, parecia ser uma “missão impossível”. Mas devo dizer e digo que dá. Qualquer tipo de registro, do jeito que der para fazê-lo, do período que der para observar, é um material incrível depois que passa o fervor da experiência. É a perpetuação da memória oral daquelas que não possuem um espaço histórico e literário protagonizado por elas na sociedade: as crianças.

Além do registro, o próprio ato de acompanhar a narrativa de uma criança foi um desafio delicioso. Ter a paciência de acompanhar cada decisão delas, cada conflito que se criava e como se resolvia, as escolhas, as falas que faziam entre si e para si e quando compartilhavam comigo seus universos. Era um desafio, pois outras crianças saltavam aos olhos e também chamavam minha atenção; mas foi ao acompanhar a história que estavam criando que conheci cada criança e descobri que elas nunca abandonam sua narrativa (explicarei logo em seguida) a não ser que um adulto as interrompa.

“Importantíssimos apontamentos: o observador deve exercer o dom da paciência. As crianças dão continuidade às suas narrativas mesmo quando interrompidas.”

Escolhi três casos, ou seja, três observações que fiz para compartilhar nesta publicação e usarei as iniciais das crianças para preservar seus nomes, embora as famílias tenham autorizado o uso de imagem, sons e produções delas.

Caso H. - Nunca abandonar a narrativa

Expliquei às crianças que faria um trabalho para meu curso e que precisava da ajuda delas. Todos os dias que eu propunha a brincadeira-pesquisa elas rapidamente escolhiam seus brinquedos, os espaços onde iriam brincar, se sozinhas ou com outras crianças e já iniciavam uma narrativa.

Ao observar H. no primeiro dia de pesquisa, ouço:

“A.C, você pode ser minha mãe, por favor?”

Ele estava segurando o telefone e arrumando alguns potes de plástico na prateleira do armário e disse ao M. que ele seria seu pai. No momento em que eu estava acompanhando sua narrativa, ele veio até mim e pediu para que fosse vê-lo. Isso, de a criança pedir para observá-la ou mostrar algo para mim, justamente quando eu a olhava foi uma constante. Elas sabiam que eu as observava, mas não era só isso: eu estava ali, presente, com elas e elas confirmavam para mim que isso era importante para elas.

H. arrumou alguns potes na prateleira de cima e disse ao M. “Vou estender roupa, papai”. Quando voltou, no momento em que mexia no telefone, C. chegou e ele disse: “Aqui é a minha casa”. Então olhou para mim, que estava cerca de dois metros dele e me disse que precisava de uma cama ali onde ele estava porque ele precisava acordar cedo. Continuou dizendo que sua mãe escreveu o livro do macaco (ele tinha levado no final de semana o livro **Ei, Ei Vanderlei** emprestado e sua mãe fez um resumo do livro e um desenho como registro para nosso Projeto Literatura).

As falas soltas no meio da narrativa aconteciam por alguma livre associação que a criança teve no momento e decidi compartilhar, mas elas não são aleatórias: H. estava se preparando para dormir na brincadeira e associou com sua mãe escrevendo o livro do macaco, dizendo para mim, dessa maneira, que sua mãe leu o livro para ele antes dele dormir.

Eu prontamente pensei em pegar a caminha para ele, já que ele me pediu, mas me distraí com outra criança e quando voltei a observá-lo, ele estava arrumando um lençol no chão e disse: "Oh prô, eu arrumei o travesseiro e uma coberta", e saiu andando pela sala. Pensei: "Ótimo, ele mesmo resolveu o problema". Nesse caminhar ele pegou uma boneca, colocou-a no chão e pediu para A. colocar a coberta nela (imagem 2). A. colocou a coberta na boneca e devolveu para ele, expressando facialmente algo como: "pronto, agora cuida você". H. ficou sem reação. Sentou no chão, depois que A. deu um tubo daqueles de vitamina C (usado como mamadeira) para ele. Os dois sentaram, ele deu a mamadeira para a bebê. Foi embora, deixou A. cuidando sozinha da bebê, H. voltou, deu mamadeira para a bebê novamente e saiu.

Distraí-me com outras crianças até que H. me pediu: "prô Piéra, pega lá o colchão, por favor, tá bom?". Eu ri comigo mesma, pois foi nesse momento que percebi que ele não tinha abandonado sua narrativa inicial, e finalmente coloquei a caminha para ele (imagem 3). Algumas crianças tentaram sentar e ele não deixou. Pediu para A. sair, "por favor". A diferença de tratamento se deu, pois ela já estava na brincadeira com ele, portanto pôde ser cordial com ela para não perde-la naquela narrativa que estava se desenvolvendo. Ele deitou com a boneca e a mamadeira. A. levou uma caixa de papelão, pegou a bebê e a colocou dentro, H. a cobriu com lençol (imagem 4). H. pediu para A. sentar com ele na caminha. Ela sentou.



Imagem 3. Crédito: Piéra Varin



Imagem 4. Crédito: Piéra Varin

Pouco depois, A. levantou e brigou com a bebê com dedo rígido. H. retirou o lençol, tirou a bebê dizendo que estava na hora de algo que eu não consegui compreender. I. apareceu com um pote de suco de laranja e colocou na mamadeira da bebê. A. dava mamadeira para a bebê e tomava um pouco também, entrando e saindo do papel de mãe/filha e, ao mesmo tempo, tornava ainda mais complexo o papel materno com o ato de experimentar o leite para saber se estava quente antes de dar para a bebê. H. disse: "eu sou o pai dela", olhando para I.

A. quis colocar algumas bacias que estavam próximas na caixa/ bercinho da bebê, novamente oscilando entre considerar dois papéis para a situação: caixa de papelão como caixa ou como berço. H. prontamente disse: "Não, é a cama dela!", resolvendo a dúvida. A. então colocou a bebê na cama que eles dois estavam sentados, num ato de acolhimento da bebê junto a eles; mas H. retrucou novamente: "Nada disso, nada disso! ela vai dormir na cama dela sem cobertor!".

Registrei a narrativa acima durante 50 minutos e fiquei pensando sobre o que muitas vezes já ouvi sobre tempo de concentração de crianças de três anos. "Nada disso, nada disso!". Elas precisam ser ouvidas nos seus desejos de se expressar, pois só há concentração em objetos e situações de interesse próprio, não alheio. Às vezes sim, claro, mas do próprio universo infantil, não adulto. Às vezes sim, claro, mas não com os tempos pré-definidos por outras demandas: no meu caso, demandas de horários da creche que preciso cumprir e da minha prática, decorrente da minha formação, em propor muitas atividades durante o dia.

O relato acima foi o primeiro momento em que eu acompanhei uma narrativa e percebi que as

crianças sabem exatamente o que querem de mim e de outros adultos. Basta ouvi-las e respeitá-las.

Outras narrativas me mostraram que as crianças da minha turma não as abandonam: elas podem se transformar com os estímulos do espaço, dos objetos e das relações, mas as crianças sustentam algum tema que reaparece em vários momentos de suas brincadeiras, até mesmo do seu dia. Durante outros dias de pesquisa consegui notar e calcular estes tempos longos que as crianças investiam nas suas narrativas: 40, 50, 60 minutos. Geralmente a narrativa era interrompida por uma questão de rotina da creche, não por ter encerrado, eu as via em alto nível e concentração e dedicação com seu enredo, inserindo e excluindo outras crianças, objetos, saindo e retornando para a temática central, assim como fez H. neste caso.

“As crianças ‘sustentarem’ um tema, como sugere a autora - raro adultos se detêm para observar – têm um significado muito profundo e importante de ser compreendido: assim como as crianças solicitam inúmeras vezes que contemos uma mesma história, sem mudar uma vírgula, sustentar suas narrativas lúdicas em uma brincadeira de faz de conta, é um exercício de assimilação, compreensão, aceitação de situações da vida cotidiana. Pode também ser expressão de uma fantasia, de um desejo. Olhar ‘por trás’ e ‘por baixo’ de cada narrativa expressa pelas crianças, é um desafio posto aos adultos para se aventurarem a ‘ler’ - e, talvez, compreender - o que as crianças estão vivendo, dizendo, sentindo, almejando ou temendo. Elas dizem delas e dos seus mundos, brincando.”

Devolutiva da pesquisa para H.

Selecionados os materiais sobre os quais iria me deter para este relato, fiz uma devolutiva para as famílias em reunião de fim de semestre; e para as crianças, com a exibição de vídeos e fotos. Algumas se lembraram da situação das fotos, comentando o que tinha acontecido naquele clique; outras reconheceram e distinguiram o espaço simbólico que eu havia criado para a pesquisa da creche (retomarei em breve com a descrição de A.C.).

No momento da saída das crianças após o término do período, H. era a última criança a esperar seu avô lhe buscar; então o levei comigo para a sala da diretoria, pois iria usar o computador para escolher

algumas fotos e pedi que me ajudasse. Mostrei-lhe então a foto e perguntei o que era, ele respondeu: “Eu e a A.”. Perguntei o que estavam fazendo: “Não sei, não lembro”. Questionei sobre o que tinha na foto: “Uma caixa, bacias”. Insisti com ele nas perguntas mais um pouco, mas ele só nomeava os objetos que via na foto, não fez menção a nenhuma narrativa, olhou para mim e perguntou: “Você lembra?”. Disse que sim e narrei todo o relato que escrevi acima. Ele me olhou como quem não podia acreditar que eu lembrava tudo, até as falas deles na brincadeira, como quem quisesse dizer “porque você prestou tanta atenção na nossa brincadeira?” e, ao me ouvir relatando sua própria fala para não colocar cobertor na boneca, ele disse: “Mas tem que colocar cobertor!”.

Naquele momento percebi que quando ele estava na brincadeira, expressava sem juízo de valor tudo o que vivenciava, então para mim surgem duas questões: ele repetiu alguma fala que ouvira em outro contexto ou ele viu uma possibilidade real da bebê dormir sem cobertor? Pois quando ele viu as fotos e ouviu meu relato, imediatamente refletiu sobre sua própria fala (a do cobertor), retomou-a e refez, trazendo um julgamento sobre ela.

Ele, fora da brincadeira, pensou que um bebe não podia dormir sem cobertor, mas na brincadeira, ele “não pensou”, ele agiu extravasando sua experiência anterior. Acredito que ele possa, de fato, ter acreditado na possibilidade da bebê dormir sem cobertor, mas quando ele disse “Nada disso! Nada disso!”, com os dedinhos enrijecidos e tom de voz repressor, percebi uma manifestação de algo que viveu: sua casa possui três cômodos, e provavelmente ele dorme no mesmo quarto que seus pais, e podia estar passando por um processo de não poder mais dormir na mesma cama que eles. Claro que esta suposição pode ser completamente equivocada, mas é uma possibilidade clara quando também é possível observar a divisão de cuidados com a bebê que ele faz com a A.

Além disso, ao rever a foto, H. não viu mais o bercinho da bebê que ele criou com a caixa naquela situação; ele observou caixa e bacias. A vida da brincadeira foi naquele momento anterior, no que estava acontecendo na foto, depois, tudo voltou a ser objeto. Percebo aqui um trânsito que é simbólico e um trânsito moral. Simbólico quando H. dá outro significado a determinado objeto em determinada situação. Moral quando ele lida com regras que já aprendeu com o mundo adulto, como cobrir um bebê em sua cama.

Na brincadeira H. vive; fora dela ele representa. Vive a liberdade de ser ele, de reorganizar as estruturas a que tem acesso e dar outra configuração, do jeito dele. Representa regras, julgamentos e categorias que já estavam dadas quando nasceu, e que agora, com seus três anos de idade, conhece e as utiliza de acordo com o contexto, e com quem está se relacionando. Uma possibilidade é que H., influenciado pelos códigos do mundo adulto, os utiliza de acordo com a situação que vive, o que, em si, também é um código do mundo adulto que ele incorporou.

Caso A.C. Pode rabiscar assim? Pode?

Na tentativa de saber o que as crianças estavam levando da creche para suas casas, enviei duas questões para as famílias sobre o que percebiam de diferença em suas filhas e filhos desde o início do ano, e quais as brincadeiras novas que elas estavam brincando em casa que antes não brincavam. Em reunião com as famílias, reproduzi algumas partes da rotina que tenho com as crianças e fui percebendo e questionando sobre o que lhes era familiar. A mãe de A. C., em ambos os casos, relatou que ela, em casa, chamava suas bonecas com os nomes das crianças da turma e brincava como se ela fosse a “prô” e as bonecas “os coleguinhas” – suas palavras.

Em algumas situações da pesquisa observei A.C. no papel de professora, chamando a turma para sentar-se no tapete e contar história, mostrando as plaquinhas que uso na rotina, fazendo uma roda no parque junto com outras crianças. É um vídeo que fiz durante o processo de pesquisa chamou minha atenção.

Em outro dia de pesquisa, diferente do caso H., as crianças brincavam com diversos materiais propostos por mim e por elas. Filmei A.C. e outras crianças arrumando cadeiras enfileiradas em frente à lousa, de modo a formar uma passarela que as faziam estarem e parecerem mais altas, tal como um adulto, tal como eu. Estava com a câmera ligada apoiada em minha mesa, mas fiquei com o olhar voltado para outras crianças e às vezes conferia se estava gravando mesmo, o que deixou A. C. mais à vontade para continuar sua narrativa. Ela pegou um giz azul na caixinha em cima da minha mesa e, sempre verificando se eu não iria reprimi-la, subiu na passarela e riscou a lousa, perguntando muito nervosa, com movimentos acentuados com a cabeça para A.: “Pode rabiscar assim? Pode? Pode, A?”.

Naquele mesmo momento de explosão ela me olhou e tentou disfarçar, como quem quisesse

esconder que estava representando uma professora. Ela continuou, desenhando e balbuciando palavras que não consegui compreender, apagando os desenhos das crianças que estavam brincando com ela, entrando e saindo do papel de professora repressora. Desceu da passarela e foi até outra criança que segurava a caixa com todos os gizes, puxando a mão dela, disse: “Um de cada vez!”.

Essa sou eu, claramente. Pedir para pegar um giz de cada vez. Sou eu.

“Deixa isso aqui”, ela disse, apontando para a mesa.

Ela trocou o giz, retomou o desenho na lousa e voltou-se para a sala: “Que feio! Que papelão!”.

Arregalei os olhos, espantada. Ela mostrava toda uma sequência castradora, cheia de juízo de valores e pouca escuta dos interesses dela que representava através da figura de uma professora. Como docente foi um baque ver e ouvir aquilo, mas extremamente necessário para refletir minha prática. A.C. fica quase doze horas na creche. Ela sabe melhor do que ninguém como funciona esta instituição e estava me demonstrando com sua brincadeira. A.C. fica sob a responsabilidade de outros adultos no período da tarde, pois eu trabalho das 7h às 12h, e ela fica até cerca de 18h. Ela estava me trazendo práticas de educadores e educadoras com quem ela tem convivido durante estes três anos de vida, ali dentro da creche. Independentemente de serem memórias mais antigas ou recentes, estão com ela e ela as associa com ser professora.

O que me interessou foi ver que ela leva muitas vivências da creche para casa, como no caso de nomear as bonecas, individualizando-as, personificando-as, tornando-as sujeitos para ela poder representar o papel da professora, como eu faço, fazendo questão de chamar cada uma pelo seu nome sempre e para que as crianças saibam os nomes umas das outras. Mas ela traz à tona as vivências da creche para a própria creche – acredito que por ser a maior referência de convívio social que tem, já que ela passa metade do seu dia ali.

Seu olhar receoso voltado para mim quando dizia ou agia exatamente como uma professora, era a pequena quebra da brincadeira, o momento em que ela descolava alguns segundos da sua narrativa, pois ela podia ser repreendida enquanto aluna, assim como estava fazendo com suas colegas. Ela vivia a professora que tem como referência, e acessava o julgamento que podia ter na própria representação pela professora que a observava.

Na devolutiva da pesquisa que fiz para a turma, A.C., ao ver uma foto que mostrava nossa sala organizada, disse: “Olha, é a creche!”. Ela não estava se referindo à creche que frequenta, mas ao espaço simbólico e lúdico de creche que criamos. Ela reconheceu o espaço de sempre, através de uma foto, com a simbologia que havíamos criado.

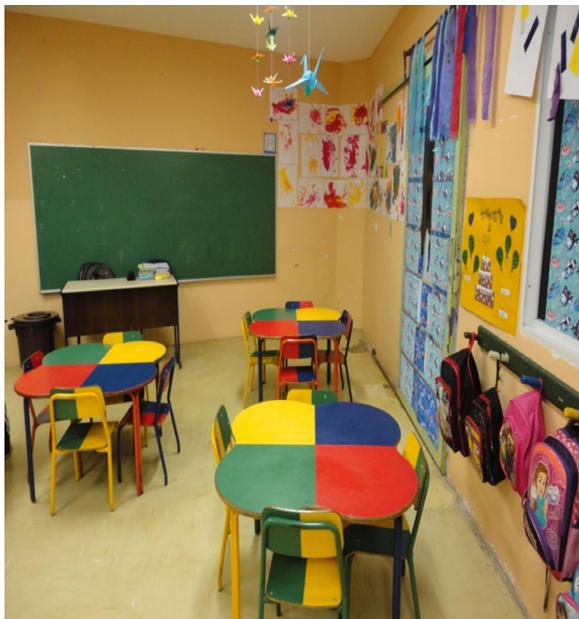


Imagem 5. Crédito: Piéra Varin

O que me chama atenção é que na foto não há nenhuma criança, e são as mesas que ficam diariamente organizadas na sala. Mas pelo contexto das fotos que eu mostrava, A.C. lembrou-se que este espaço era a creche da pesquisa, que demorava a ser ocupada pelas crianças, ficava um bom tempo vazia, e talvez por isso mesmo ela tenha reconhecido como tal. Sobre isso, ainda tenho muito a observar e refletir.

“Importante reflexão esta dos espaços que revelam o que ali acontece ou não, Réggio Emília têm muito nos inspirado a esse respeito. Espaços muito arrumados e limpos, espaços por demais bagunçados, qualidade e quantidade de brinquedos (ou falta dos mesmos). A pintura e decoração das salas e outros espaços. Muitas falas à respeito das vivências infantis que ali acontecem cotidianamente.”

A leitura que ela faz nesta foto traz à tona a consciência que ela tem: ela sabe o que acontece neste espaço, quais são as pessoas que atuam nele e como atuam, a disposição de móveis e objetos que há nele, as relações possíveis que acontecem ali. Ela, vivendo a

professora, extravasa suas referências e vivências, estas que são tão fortes em sua vida, levando a creche para casa ao nomear as bonecas e cantar as músicas que usamos na chamada e trazendo a creche para a própria creche, seja no papel da figura central que permeia as experiências dela neste espaço – a professora – seja na concepção que ela tem sobre o próprio espaço.

Caso M.E. – “Pontu! Agola eu vô lavá aqui”.

M.E., em um dos dias de pesquisa, brincadeira ou escuta das crianças (já não diferencio) escolheu uma bacia, algumas toalhinhas de crochê, alguns potes de massinha vazios, palitos, lápis, três esponjas, uma tampa rosa, um urucum, uma plaquinha da rotina com a foto das crianças fazendo colagem, em que estava escrito “Atividade” e um espremedor de laranja. Não me lembro do momento em que ela pegou todos os objetos; posso arriscar dizer que foi tudo de uma vez, o que deu, na euforia de todas as crianças querendo pegar tudo ao mesmo tempo.

Quando me dei conta ela já estava sentada com as perninhas abertas, a bacia ao lado e arrumando as toalhinhas de crochê na sua frente: empilhava-as cuidadosamente, abrindo cada uma para não ficar com lombadas de tecido sobrepostas. Depois colocava na bacia, tirava, colocava dentro do pote de massinha que acabava de esvaziar, pois estava com as esponjas – que ela colocava geometricamente em cima das toalhinhas – empilhadas, mas não centralizadas, no canto. Continuou nessa concentração de arrumação e só levantou o olhar quando falei para outra criança que me entregou algum objeto que não me recordo: “Que que eu faço com isso?”; e quando a estagiária que trabalhava comigo perguntou para a turma “alguém mais quer fazer xixi?”, M.E. retornou à sua organização. Embrulhou a tampa com uma toalhinha de crochê e colocou-a na bacia. Magicamente, naquele mesmo momento, uma criança que estava na minha frente, conversando comigo enquanto eu filmava, me mostrou como sua avó costurava, fazendo de seu dedo indicador a agulha de tricô. As crianças se conectam e eu só posso perceber se estou com elas.

“A sensibilidade e o envolvimento do observador são a tônica que irão revelar – e desvelar –, em maior ou menor grau de detalhes, esta complexidade das tramas infantis. O mergulho que a autora fez é importante inspiração para quaisquer educador. Um exemplo de quem verdadeiramente dá vez e voz às crianças e se abre para escutá-las.”

M.E. colocou tudo dentro da bacia, levantou-se do chão, caminhou até a mesa e apoiou sua bacia cheia de louça. De onde filmava não consegui registrar o que ela fazia, mas ela repetiu algo parecido com o que descrevi anteriormente, colocando tudo na bacia novamente e foi para o chão. Tirou algumas toalhinhas, mas as colocou rapidamente de volta, acrescentando com dificuldade de retirar do chão mais uma plaquinha de rotina. Nesse momento ela me olhou. Consegui colocar a plaquinha em cima da bacia, mas ao olhar para trás, virou a bacia e esta caiu; ela logo olhou para mim novamente, pois percebeu que eu estava filmando e queria saber o quê, e nem percebeu que a plaquinha caiu. Ela saiu do foco da câmera, ainda olhando para mim e para trás, procurando o que eu filmava.

Então ela se aproximou de mim, ficou bem ao meu lado, e eu virei a câmera para filmá-la. Ela se concentrava nas outras crianças, eu recuei com meu corpo, deixando espaço para ela, então ela sentou sobre os joelhos. Recomeçou a retirar cada item da bacia e este foi o trecho em que M.E. decidiu compartilhar comigo sua brincadeira, ao permitir que eu filmasse tudo, de uma maneira muito calma e centrada.

Ela retirou uma toalha amarela e a empilhou em cima da branca, cuidando para que estivesse bem esticada, com o formato da toalha definido. Falou algo para mim que não compreendi enquanto colocava outra toalha em cima da amarela. Retirou dois potes da bacia e falou novamente comigo. Eu perguntei: “Lavô?”, e ela respondeu: “Ainda não”.

Colocou os potes ao lado das toalhinhas, retirou a esponja que estava dentro de um deles e a colocou entre os potes e toalhinhas. Na bacia, pegou ao mesmo tempo, cada um em uma mão, um palito de sorvete e um lápis, colocou cada um em um pote diferente. Na sequência, retirou outro palito de sorvete que colocou no pote junto com o outro e uma toalha, que empilhou na pilha de toalhinhas. Da bacia, ela tirou um conjunto de esponjas, uma caiu para fora de seu espaço de organização. Ela pegou, pensou um pouco e colocou todas ao lado da outra que já estava lá, de maneira que ficassem paralelas, todas com a parte verde virada para cima. Retirou mais duas toalhinhas da bacia, colocou na sua devida pilha, mas ao estender a última, esta enroscou nos palitos de sorvete que caíram, juntando-se com o urucum que estava por perto.

Com o próprio palito jogou o urucum para longe como se dissesse que aquilo não fazia parte daquela

categorização, e arrumou os palitos novamente. Mas, ao retirar mais uma esponja da bacia, ela também retirou outro urucum, fez uma fala para mim que não compreendi e deixou num espaço de outra categoria logo à sua frente. Pegou o espremedor, disse que ia lavar, colocou depois dos potes. Finalmente colocou a última toalha na pilha, retirou a única tampa e compartilhou comigo: “tampa!”, colocando-a ao lado do espremedor e o lápis no pote de lápis, claro, com a ponta virada para baixo como o outro que já estava lá.

Ao retirar a última esponja (reparem que no início ela tinha apenas três, e agora eram cinco, uma ficou escondida embaixo de uma toalha), ela a colocou junto ao conjunto das esponjas e, arrastando a bacia para o lado, com as mãozinhas virando a palma para cima, disse: “pontu! Agola eu vô lavá aqui!”. Ajeitou-se, sentou-se no chão, puxou a bacia para seu lado novamente, pegou a tampa, o urucum que logo largou e a esponja. Com a tampa numa mão e a esponja na outra, ela levou esta à boca e deu uma cuspidinha, molhando a esponja, e então esfregou a tampa. Ela lavou um lado e o outro da tampa e também os outros objetos, sempre dando esta cuspidinha na esponja.

Vi-me nela. Organizando meticulosamente minha louça antes de lavar. Categorizando tudo, deixando tudo para o mesmo lado, talheres dentro de copos com água, prato em cima de prato da maneira que se encaixem melhor, utensílios únicos em espaços para eles e claro, um pouco de água na esponja para amolecer a sujeira da louça. Não percebi isso nem quando estava filmando, nem quando, mais tarde, assisti inúmeras vezes no meu computador. Percebi há pouquíssimo tempo, quando eu dava uma devolutiva da pesquisa para algumas professoras da rede de Santo André num evento de compartilhamento de experiências. Demorei a compreender o motivo pelo qual gosto tanto desse registro, dessa brincadeira da M.E. Mas, se observar o outro é observar a si mesmo, eu encontrava nas crianças o que me era familiar, o que me tocava, o que eu já tinha vivido de alguma maneira também:

“Quando o pesquisador mergulha nestes mundos infantis, é fato que irá se reconhecer, de uma ou outra forma, nas manifestações das crianças: tanto se identificando – naquilo que gosta quanto naquilo que desgosta de si mesmo. Tanto por elas imitarem o adulto com quem convivem, quanto por acontecerem – naturalmente – espelhamentos entre uns e outros, como se for de forma empática ou não. Reconhecer estes espelhamentos é importante para o educador conseguir discriminar se as suas percepções com relação às crianças não fazem também parte da sua psicologia interna.”

Assim, “o que se vê é o que se é”! Diferentes adultos podem observar a mesma criança ou o mesmo grupo infantil e, certamente, os olhares e as percepções serão diferentes: cada um vê desde o seu interior e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, das memórias afetivas da sua própria infância e dos seus valores e parâmetros. Por isso, olhar crianças de forma antropológica implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e com as emoções que vêm à tona durante as observações. (FRIEDMANN, 2015, pg.41).

Como sei que sua mãe a cria com mais quatro filhos, imagino que a louça seja uma constante em sua casa, em grande quantidade e que, provavelmente, sua mãe organize tudo antes de lavar. A necessidade de categorizar e organizar apareceu em algumas crianças, como M. que organizava carrinhos em fileiras e L. que separava os bonecos das panelas nas caixas quando estavam misturados. Tem-se a prática nesta creche das caixas organizadoras com brinquedos por tema: bonecas, ferramentas, panelinhas, bichos de pelúcia, monta-monta e sempre, após a brincadeira, estimulamos a organização. M.E. estaria trazendo uma experiência de sua casa exatamente como é, ou mesclando o ato de lavar louça em casa com o de categorizar e organizar como na creche?

Ela transita entre essas duas categorizações que reconhece em diferentes espaços de convívio social: sua casa e a creche. Diferente de mim, que organizo a louça para lavar, ela está inteiramente concentrada na organização e depois no lavar. Não há um pré-para-algo, ou seja, não há uma preparação para a lavagem da louça, pois a preparação já é algo, já é a brincadeira. Há um aqui e agora que ela reforça duas ou três vezes antes de sentar perto de mim e eu filmá-la como descrevi mais acima: ela repete algumas vezes o ato de organizar, pois para ela organizar é fundamental, como demonstra em diversas situações cotidianas. A categorização, o encontrar semelhanças nos objetos, o encaixar, separar, empilhar é a sua brincadeira.

Considerações finais, por hora

Sempre haverá o que considerar e reconsiderar ao ler, reler, rever fotos e vídeos e ouvir estas crianças. Não chegarei a nenhuma máxima absoluta. Não quero chegar. Porque chegar não significa muita coisa, só significa o fim ou um começo, mas a graça, a magia, as dificuldades, as dores, as dúvidas estão no caminho, pelo caminho, durante o caminho. O tal do processo.

Processar tudo que se vive em conjunto, processar tudo que se ouve das crianças, toda a energia recebida e doada durante este tempo de pesquisa, deste ano com elas. Até quando isso irá reverberar?

Nesse processo pude fazer um grande exercício de silenciar, de diminuir, de perder, de aceitar minhas expectativas, minhas propostas, minhas preocupações, minhas posses. Estou nutrindo este lugar da perda, principalmente das posses. Não são minhas as crianças, não são minhas as brincadeiras, não são minhas as escolhas. São delas, devem ser delas. Também estou nutrindo este lugar de construção, são nossas as crianças e os adultos, são nossas as brincadeiras e são nossas todas as escolhas, inclusive a de construir e deixar emergir com as crianças as infâncias latentes em cada coração que bate.

Aprendo com elas diariamente sobre mim. Aprendi com elas que mais que trânsito de repertório musical, literário e de brincadeiras, como eu achava que iria descobrir com a pesquisa, elas transitam todos os simbolismos que reconhecem nos adultos, todas as normas de conduta que cada instituição tem. Transitam expressões faciais, tons de voz, entonações, musicalidade, modos de se relacionar com um objeto e umas com as outras. Uma gama de nuances difícil de mensurar, que só se percebe quando há muita escuta e presença na experiência, algo que elas já fazem. Elas vão aprendendo com os adultos a deixar de estar inteiras, se estes assim agirem diante das ações diárias com elas não se importando com o que tem a dizer e perdendo a sensibilidade de ouvi-las nas suas diversas maneiras de comunicar. Aprendi com elas que elas já reconhecem as estruturas de comportamento que são aceitas em cada lugar por onde transitam, ou, quando há mais ou menos crianças juntas, mais ou menos adultos juntos: elas jogam com isso e este jogo elas também aprenderam com os adultos e com os pares. Aprendi com elas que a brincadeira é o presente, a significação é de acordo com o desejo de manifestação e com os sentimentos do momento. É a sinceridade consigo que está em jogo.

Daqui para frente, o que eu quero?

O que eu quero? O que
faz eu me sentir mais vivo.
Pois eu já me senti livre, hoje
eu quero é sentir que eu livro
Sem querer ser o melhor,
longe desses papo de vaidade
Quer ser o melhor? Vai ser o melhor pra tua
comunidade

“Griot” – Mc Marechal

Apreendi com as crianças que a minha fala não é mais importante que a de ninguém, porque somos pares. Com elas aprendi a escutar, respeito mais cada uma e sua infância também está sendo respeitada neste ambiente escolar que se mostra lugar de potência para sua expressividade, suas escolhas e construção de relações e culturas.

Referências bibliográficas

FRIEDMANN, Adriana. “O olhar antropológico por dentro da infância” - **Território do brincar: diálogo com escolas** / Renata Meirelles (org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar)

PARQUE NATURAL DO PEDROSO: <http://www.areasverdesdascidades.com.br/2014/05/parque-natural-do-pedroso.html> (acessado em 20/07/2016)

Projeto Político Pedagógico (PPP), Creche Monteiro Lobato, 2015.

Tempos de dentro, tempos de fora: reflexões feitas a partir da observação, escuta e registro de crianças no espaço da brinquedoteca do Museu do Folclore

Auira Ariak¹

Apresentação

Quando iniciei o curso de desenho e pesquisa por meio da escuta e observação com crianças, o que de imediato me ocorreu é que seria uma oportunidade para adquirir meios que pudessem melhorar minha interação e sensibilidade no trato com elas em ambiente de projetos de audiovisual, mais precisamente documentários com e para crianças. Conforme as aulas foram acontecendo, pude perceber estas “ferramentas” como algo sutil e profundo, que dependia em primeiríssimo lugar de uma **auto-observação**.

“Importante percepção da autora, que foi descobrindo que escutar crianças, vai muito além de uma ferramenta, uma receita, uma metodologia. E que o autoconhecimento do pesquisador, a auto-observação, a percepção das suas emoções, sentimentos e reações, fazem parte do grande e complexo desafio que é conhecer o outro, neste caso, as crianças.”

Adriana Friedmann

A oportunidade de realizar na prática, em campo, uma observação pautada em alguns conceitos da antropologia da infância: respeito, cuidado e presença; observação sem pré-julgamentos; e abertura para ver as crianças atuando, com acolhimento de suas expressões² no mundo. E, que a partir desta observação, as “ferramentas” podem ser reveladas pelas próprias crianças, e serão provavelmente tão únicas quanto as crianças em sua singular multiplicidade. Após algumas aulas bastante provocativas no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc, decidi observar as crianças que frequentam um espaço que gosto muito na cidade onde moro, o espaço da brinquedoteca do Museu do Folclore de São José dos Campos, no interior do estado de São Paulo.

¹ Formada em cinema e vídeo, é cinegrafista, documentarista e educadora de audiovisual para crianças e jovens. É mãe de duas meninas, pratica ioga, meditação e natação. Atualmente também se considera uma pesquisadora da infância.

² As crianças, mesmo em sua espontaneidade, estão quase sempre em atuação, seja desempenhando papéis diversos em suas brincadeiras, seja agindo como entende que o adulto espera que ela haja (para agradar ou para não se revelar). De qualquer forma, a palavra “atuar” em sua origem remete ao latim *actus*: “ato, coisa feita”, participio passado de *agere*, “fazer, colocar em movimento, estimular, realizar”. Sim, elas são “atores sociais”, porém atuam de forma diferente dos adultos, sua atuação é muito mais intensa e mutável.

O Museu do Folclore de SJC é um espaço aconchegante, lembra uma casa de avó querida, tem algumas salas com exposições permanentes, tem varandas espaçosas, a na área externa é rodeado por muitas árvores, uma vez que fica dentro do Parque da Cidade³, um local privilegiado com espaços para shows, áreas para piqueniques e ainda diversos parquinhos com brinquedos criativos para as crianças. A direção do museu tem total consciência da potência do lugar, e aproveita todo o entorno para realizar diversas atividades culturais e educativas.



Créd.: Auira Auiak

A brinquedoteca é um espaço relativamente recente do museu, criado graças a um projeto pensado para dar destaque aos artesãos de brinquedos e criar maior aproximação com o público infantil, a partir das possibilidades de brincadeiras que o espaço sugere. Uma sala pequena, repleta de brinquedos interessantes acomodados em prateleiras, mas que podem ser manuseados, e alguns deles podem até ser levados para o lado de fora da sala quando a brincadeira necessita de mais espaço.

Desde que vi este espaço da brinquedoteca, senti uma empatia imediata: ele me remetia a um tempo ainda presente em mim, mas bastante abafado por outros períodos, cheios de compromissos de adultos, objetivos, respostas, agendas. No entanto, ao entrar ali, e me ver rodeada por brinquedos, um outro tempo se tornava um pouco mais urgente, clamava por curiosidade, criatividade, beleza... Não é um lugar que remete a uma fase nostálgica, mas sim a um momento presente, porém de certa forma oculto e que passa a brilhar com mais intensidade quando em contato com esse local cheio de possibilidades para a imaginação se soltar através das brincadeiras que os brinquedos inspiram. Na busca por entender e também por experimentar mais deste “brilho”, escolhi fazer minha pesquisa observando as crianças em contato com esse espaço.

³ Para conhecer maiores informações do Parque da Cidade acesse: http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/esporte_e_qualidade_de_vida/parque_da_cidade.aspx. Acessado em: 24/10/2017.

Sobre os brinquedos e o brincar, **como afirmou** Vygotsky, a imaginação é a regra maior para que as brincadeiras se realizem e se configure a partir das tentativas de novas explorações da mente. O autor também defende a ideia de que o brinquedo pode ser um objeto concreto ou imaginário que comporta uma regra real de interação. A criança estabelece estas regras enquanto brinca ou representa, num relacionamento real com a situação por ela criada, e o brinquedo instrumentaliza a situação que se instala a favor do desenvolvimento infantil. Ele enfoca o brincar como situação que leva a criança ao mundo da imaginação, de “transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Problemas e estratégias

Tão logo iniciei o contato com a coordenação do espaço para explicar a ideia da pesquisa, pude identificar alguns problemas que não facilitariam a observação: o espaço da brinquedoteca recebe visitas de crianças de diferentes idades, turmas de escolas que ficam lá por, no máximo, uma hora, e também algumas acompanhadas de responsáveis que vão esporadicamente ao espaço. Portanto, seria difícil focar minha atenção no mesmo grupo ou nas mesmas crianças em dias diferentes. A observação teria que ser realizada durante o período de visita de apenas uma tarde ou uma manhã, o que acarretaria em outro problema: não haveria tempo razoável para o estabelecimento de uma relação de confiança com as elas. Sabendo disso, pensei em duas estratégias para ajudar minha aproximação. A primeira foi disponibilizar um espaço com papéis e canetas coloridas como uma espécie de “pesquisa da brinquedoteca”, perguntando – na verdade, pedindo – que fossem feitos desenhos de brinquedos legais, brinquedos que cada criança mais gostava, ou ainda brinquedos inventados. Pensei também em disponibilizar um microfone para que, no caso de a criança não querer desenhar, ter também a opção de falar sobre essas mesmas questões – esta segunda estratégia não funcionou, o microfone me pareceu tirar a espontaneidade a espontaneidade das crianças (elas começam a imitar uma postura semelhante a programas de televisão ou ficam paralisadas sem saber o que dizer).

O espaço para desenhos seria uma forma de explicar minha presença ali junto a elas: eu estava fazendo uma pesquisa para identificar que brinquedos do museu as crianças gostavam, ou ainda que brinquedos elas gostariam de ter ali.



A equipe do museu aceitou a proposta e até pediu um retorno da pesquisa com ideias para melhorar a brinquedoteca – o que fiz no final do processo. Também fui informada que algumas crianças costumavam visitar semanalmente o espaço, acompanhadas dos pais; porém não havia como garantir que eu as encontraria. Teria que ter sorte. Por isso resolvi, a princípio, estar presente em duas tardes com visitas programadas de escolas públicas ao Museu do Folclore. Com câmeras, tripé, microfone e meu diário de campo, parti ansiosa para o primeiro dia de observação e escuta.

O varredor de telhados

Ser livre é poder olhar de outra maneira e poder, sobretudo, imaginar-se por si mesmo e por meio de suas próprias visões. É preciso, portanto, vigiar durante a noite para que a aurora de um dia nos interpele com uma nova imagem que nos guarde, no batismo inédito, para que possamos nomeá-la e fazê-la nossa. (Evgen Bavcar, 2005, p. 157)

No primeiro dia, cheguei uma hora mais cedo do que havia combinado com as crianças para a visita ao museu. Assim poderia me ambientar e preparar

o espaço da pesquisa com desenhos. Estava um tanto angustiada para posicionar meu equipamento na brinquedoteca, mas assim que cheguei, antes mesmo de entrar, uma imagem me fez subitamente parar: lá estava um homem em cima do telhado da brinquedoteca, munido de escada e vassoura, varrendo as folhas das árvores. Sem pensar, saquei a máquina fotográfica e comecei a fotografá-lo, numa espécie de encantamento com aquela imagem. Só um tempo depois é que entrei para começar minhas arrumações preparatórias.



Cred. Auira Auiak

Dias depois, quando fui avaliar o material captado durante as observações achei essas **fotos**. Foram as primeiras que fiz no primeiro dia de minha observação em campo. Afinal, por que fiquei encantada com essa imagem?

“Nas observações em campo, surgem insights, impulsos, encantamentos, em que nem sempre o planejado é possível: geralmente, o inusitado, a surpresa, o real vão ser as bússolas do observador.

Depois de inúmeras imagens e registros das impressões da pesquisadora no seu ‘Diário de campo, tomado certo tempo e distância, quando ela vai olhar para esses materiais, percebe e descobre aspectos das crianças e dela, que não necessariamente tinham sido percebidos no momento propriamente dito da observação. Estes olhares e insights que aparecem mais tarde são importantíssimos para a compreensão mais apurada das crianças observadas.’

A resposta veio num *flash* imediato: a imagem da criança que eu fui sobre o telhado da minha casa, observando o mundo lá de cima. Nossa, como eu adorava subir no telhado! Gostava de ficar lá, sozinha, longe dos olhares dos adultos, gostava de observar a Serra da Mantiqueira ao longe, me sentia livre ali. Podia sonhar, inventar, refletir sobre o mundo. Aquele era um dos meus lugares prediletos! Eu gostava de espaços livres de muros e paredes, amplos espaços, com céu, árvores e natureza. Ficava lá em cima por muito tempo, “escondida” do mundo, mas, me nutrindo de um olhar contemplativo e inspirado. Tudo era possível daquele ponto de **vista**.

“O que vemos tem absoluta relação com quem somos, o que nos toca, com aquilo no que acreditamos ou quaisquer lembranças, imagens e vivências guardadas dentro de cada um de nós. Por isso, diferentes observadores podem estar à frente de uma mesma situação e ‘enxergar’ coisas diferentes.”

Acho que até hoje, quando me encontro em lugares rodeados de horizontes longínquos, é que me conecto com esse mesmo sentimento forte de gostar de ver e de estar no mundo, sentimento que já tinha desde criança.

Que bom que eu me deixei encantar por esta imagem antes de entrar na brinquedoteca para iniciar minha “arrumação”. Sou profundamente grata ao “varredor de telhados”, pois sem ele saber, algo mais profundo estava sendo limpo ali. Para além de um telhado velho ser liberado do excesso de folhas velhas para que o sol pudesse secar o que fosse preciso, de modo que a água da chuva pudesse fluir sem barreiras para a terra; também havia ali uma pessoa reencontrando um espaço que precisava ser renovado naquele exato momento, um espaço que garantia a afinação do olhar de encantamento e curiosidade. Naquele momento me percebi mais leve, a ansiedade e insegurança que estavam presentes minutos antes haviam desaparecido (varridas junto com as folhas, talvez?).

Tudo o que eu senti é que seria uma tarde bem reveladora e, portanto, já comecei a cultivar um sentimento de gratidão. Ao rever a cena, me dou conta de outro simbolismo: varrer as folhas velhas de um telhado poderia ser uma metáfora para um varrer ideias velhas da cabeça, liberar espaço para que o

inconsciente viesse à luz. Essa situação tão banal foi propícia para facilitar que o necessário acontecesse: uma religação, mesmo que inconsciente naquele momento, com a minha própria infância, trazendo-a para o momento presente.

De fato, o que o curso deixou claro é que o sucesso de uma pesquisa baseada na escuta e observação de crianças depende das sutilezas das relações, que, por sua vez, dependem muito da sensibilidade do nosso olhar para com nós mesmos. Só a partir disto é possível desenvolver um olhar verdadeiramente curioso e cuidadoso que levará a uma abertura para o novo. Algo que, aliás, confirmei na prática da minha experiência como realmente essencial para qualquer pessoa que se proponha a observar a infância.

“Muitos conceitos, muitas experiências e pesquisas de observação junto a crianças, foram compartilhadas com as alunas no decorrer do curso, mas o momento para a abertura e a sensibilidade individual de cada um são os fatores que fazem toda diferença nos processos de observação. Aíra estava aberta e aproveitou a oportunidade de forma profunda.”

A preparação do espaço

Preparei o espaço de desenhos rapidamente, pois as crianças já estavam quase chegando. Finalmente, começaria minha pesquisa fundamentada na observação e escuta, realizando filmagem e fotografias simultaneamente. Montei meu equipamento no cantinho da sala, que é pequena, mas tem duas entradas: a porta, precedida de um corredor, e a janela (que as crianças adoram), acessada por uma escadinha de madeira que lhe dá acesso direto. Queria flagrar a expressão delas quando entrassem pela janela.



Cred. Aíra Auiak

Fiquei imaginando se, depois daqueles preparativos, teria um encontro verdadeiro no sentido descrito pela educadora Fátima Freire Dowbor:

O preparar-se para receber o outro tem a ver com a quantidade de vida que tenho dentro de mim e, por conseguinte, com o quanto eu quero dividi-la com o outro. O receber o outro, tendo-se preparado para ele, é um ato de amor e ao mesmo anuncia/denuncia o tipo de vínculo que quero construir. Daí a importância do primeiro encontro. Este sempre marca, sempre abre ou fecha possibilidades de se transformar realmente em um encontro, ou um desencontro. (DOWBOR, pág. 46).

“O primeiro encontro com crianças que não conhecemos, marca o andamento do processo. Neste primeiro encontro o pesquisador precisa estar muito mais aberto a acolher e aprender das crianças o que as interessa; ir, devagarzinho criando algum tipo de vínculo. Menos perguntando e mais escutando e observando. Pedir licença, explicar, na medida da compreensão daquelas crianças específicas, o que ali está fazendo e o que gostaria de conhecer da vida delas. A transparência é ingrediente básico junto às crianças: elas nos lêem muito mais pelas nossas expressões, gestos, olhares e atitudes do que pelas palavras. A pista? Ficarmos inteiros, presentes e conectados com elas, seus momentos e com nossas emoções e percepções. Complexo e desafiador!”

O primeiro grupo era de duas turmas de vinte crianças cada, do ensino infantil (4 e 5 anos) de uma escola municipal tão próxima que as crianças puderam vir andando para a visita, acompanhadas de suas professoras, claro.

Ao rever as impressões que tive dessa primeira turma em meu diário de campo, encontrei anotações em forma de tópicos e pude me guiar por elas para uma observação mais profunda com a ajuda das fotografias e dos registros em vídeo. Estas três ferramentas (diário, fotografias e vídeos) se revelaram preciosas neste processo e me trouxeram alguns insights que descrevo nos comentários a seguir.

“Entram todos pela janela!!”⁴

Assim que começaram a entrar as vinte crianças da primeira turma, eu realmente senti que seria complicado observá-las com a atenção que cada uma delas merecia. Pude perceber algumas um pouco mais que outras, mas entendo que só pude fazer uma observação geral que me revelou uma ou outra pista sobre a relação das crianças dessa turma com o espaço, com os brinquedos, comigo e entre elas.

A relação imediata que algumas crianças têm logo ao entrar e dar de cara com o balanço em forma de jacaré foi traduzida pela fala de uma das meninas da primeira turma: “Nossa, tem até um dinossauro Rex aqui!”.



Cred. Auirá Auiak

Esse brinquedo específico me fez perceber que alguns brinquedos estabelecem um apelo visual – pelo tamanho, formato e cores - muito mais imediato, o que faz com que sejam disputados por várias crianças, gerando situações interessantes de impasse e partilha. Invariavelmente, essas situações foram resolvidas pelas próprias crianças de maneiras diferentes e sem ataques de ciúme ou birras. Pelo menos as crianças que pude observar tiveram atitudes muito educadas umas com as outras e cada uma teve a sua oportunidade de montar e interagir com o “dinossauro” durante o tempo de visita. Acredito que a atitude cordata é um pouco derivada de um receio com o espaço, que também se revelou através de falas, olhares e comportamentos das crianças que pude observar. Provavelmente, é resultado da conversa dos professores e monitores com essa turminha durante toda a visita ao museu e antes da entrada na brinquedoteca, mas também da forma como o próprio espaço dispõe os brinquedos, um pouco como em um museu tradicional (somente

para ver e não para tocar). Observei que algumas crianças demoravam para colocar as mãos nos brinquedos e ficavam apenas olhando, como se fossem proibidas de tocá-los. Essa constatação me deixou tão incomodada em alguns momentos que passei a interferir mais do que deveria, por vezes quase assumindo uma postura de Agente do Brincar⁵, dizendo a elas que podiam pegar o que elas quisessem, fazendo “propaganda” de alguns brinquedos e outras interferências que certamente prejudicaram a minha pesquisa em diversos momentos.

“A questão da interferência dos adultos, tema muito debatido no decorrer dos cursos de formação de pesquisadores, é um tema difícil e delicado. Difícil porque o adulto, impulsivamente, tende a querer corrigir, mostrar, ensinar. Há grande dificuldade em se conter. Confiar em que as crianças têm a capacidade de ‘desatar’ os nós, resolver os problemas, descobrir os atalhos. No ritmo delas, entre elas, sem a participação constante dos adultos.

Delicado porque não intervir pode gerar uma série de sentimentos e pensamentos no observador com os quais ele vê-se desafiado a lidar. Já que vão muito além dos impulsos do momento: passam por um grande trabalho de comedimento e autoconhecimento.”

Um menino pegou uma peteca e foi mostrá-la para sua professora dizendo “tia, olha este brinquedo do tempo da vovó”. É possível que tenha relacionado a peteca com alguma pesquisa feita na escola sobre brinquedos mais antigos e querendo mostrar como ele também sabia compartilhar saberes. A peteca era um dos brinquedos mais simples do acervo, mas muitas crianças ficaram atraídas por ela e com ela queriam brincar. Era, por exemplo, um dos brinquedos que podiam ser levados para fora, assim como os bambolês, os cavalinhos de pau, os peões e os carrinhos de rolimã. Algumas crianças dessa turma realmente foram brincar lá fora com bambolês, cavalinhos e com a peteca, graças à iniciativa da monitora do museu que deu essa informação preciosa para as crianças: sim, brincar com os brinquedos lá fora é permitido!

Uma das crianças perguntou se podia abrir o baú

4 As anotações do diário de campo servem de intertítulos para as observações feitas durante o dia 15 de maio de 2016. Primeira Turma – 20 crianças de 4/5 anos da EMEI Professora Valéria Aparecida de Almeida Vasconcelos.

5 IPA Brasil: A IPA Brasil - Associação Brasileira pelo Direito de Brincar capacita professores e gestores como agentes do brincar para desenvolver atividades lúdicas na escola e na comunidade. A associação representa no Brasil a International Play Association (IPA), criada em 1961, na Dinamarca. Link: <http://www.ipadireitodebrincar.org.br/> AABBr: Associação Brasileira de Brinquedotecas. Link: <http://brinquedoteca.net.br/> Acesso em: 14 jul. 2017..

e vestir as fantasias. Naquele momento acho que virei para elas a “guardiã do baú” (ao menos eu me senti assim) e passei a ajudar a colocar e a tirar fantasias de todas as crianças que iam até o baú. Fiquei encantada com cada uma das crianças que colocava um figurino e ia dar uma volta pelo espaço muito naturalmente, como quem dá uma ajeitada no cabelo e vai fazer outra coisa.

Acredito que para elas mudar o figurino e o personagem seja algo quase banal, afinal, em cada brincadeira elas assumem papéis diferentes e isso parece muito corriqueiro para elas: estão *atuando* no mundo. Assim entendi que também o meu papel para elas não era fixo. Por mais quieta que ficasse e tentasse me esconder atrás da máquina fotográfica, sem pretender interferir, eu estava interferindo mesmo assim, pois elas me viam. E também me observavam. Eu podia ser para cada uma delas um personagem diferente: fotógrafa, pesquisadora, professora, inspetora..., mas posso dizer que gostei de ter sido a “guardiã do baú” naquela brincadeira de escolher a fantasia.

“Sem dúvida que a presença do adulto nunca passa despercebida pelas crianças. Muitas vezes elas se sentem ‘vigiladas, controladas’; muitas vezes se policiam, frente à presença do adulto, ao saber que há regras que elas gostariam de transgredir. Assim, poder de alguma forma e em alguns momentos sermos ‘parceiros, cúmplices’ ou assumirmos um papel que inspira confiança, são caminhos bem interessantes de nos aproximarmos delas.”

“Libélulas que rodam! Meninas pulando corda.”

Percebi que várias crianças deram vida a esses brinquedos de movimento com suas mãozinhas. Elas rodavam uma manivelinha e faziam as libélulas rodar, como um pequenino carrossel. Giravam outra manivelinha e a corda fazia a menina pular.

Observar o movimento, fazer parte dele, fazer o movimento acontecer e chamar alguém para ver o que ela fazia com aquele brinquedo. A combinação desses elementos parecia deixar as crianças que estavam com esses brinquedos bem felizes. Um encantamento de ver e de ser visto, fazer e ser, acontecendo ali, por alguns instantes, nessa interação cíclica. Intuo que este encantamento venha pela beleza do “fazer parte”.

“Desenhos!”

Finalmente, depois de passados uns quinze minutos da visita dessa primeira turma, me senti à vontade para levantar do meu cantinho e andar um pouco pelo espaço. Peguei os papéis e canetas que tinha comigo, expliquei para a professora da turma que eu já havia preparado uma mesa lá fora para esta atividade e que as crianças que quisessem poderiam desenhar os brinquedos que gostassem para assim participarem mais ativamente da proposta. Uma menina me ouviu e já convidou o amigo próximo:

“Quando o pesquisador não é o próprio educador/professor daquelas crianças, é fundamental estabelecer um vínculo de parceria e confiança também com este adulto. Explicar com clareza o objetivo da observação, e garantir que ele receberá também alguma devolutiva do que o pesquisador tiver levantado à respeito das crianças.”

– Vamos lá desenhar!

E assim, elas mesmas pegaram o material e saíram pela janela para ir até a mesinha. Percebi que desenhar virou, para algumas crianças, mais uma atividade. Cinco crianças dessa turma e seis da outra da mesma escola desenharam. Algumas começavam o desenho pela moldura, contornavam o papel com linhas em cores diferentes, num imenso capricho. O problema é que não dava tempo de terminar a moldura – afinal já era quase hora de lanchar e ainda faltava brincar com muitos brinquedos! Então três desenhos ficaram ou só com a moldura, ou só com meia moldura, ou com um pedacinho de moldura e um desenho pequeno: uma arvorezinha e um sol.

“Quebra-cabeça: qual brinquedo encaixa com a sua natureza?”

Um dos meninos brincou por muito tempo de empurrar um caminhão pela sala. Ele realmente gostava de dar movimento para aquele brinquedo e não parecia estar interessado em ter a atenção de ninguém. Ele era o movimento do caminhão. Também algumas crianças tentavam montar os quebra-cabeças de madeira, com atenção total naquele jogo de alta concentração; elas estavam desafiadas a montar o quebra-cabeça e nada mais parecia importar.

Essas crianças me fizeram refletir sobre como são diferentes as crianças! Brincando, elas se deixam descobrir por quem estiver com um olhar atento e disponível. Elas são únicas na forma de estar no mundo, e essa singularidade se reflete nas diferentes formas que cada uma encontra de interagir com os brinquedos. E estar dentro de uma sala com tantos brinquedos lança para cada criança um novo desafio, quase como montar um quebra-cabeça: qual o brinquedo que, neste momento, mais se encaixa com o seu jeito de ser e de se descobrir brincando? E, aqui, acho que é o momento de contar sobre uma criança que parece ter encontrado um brinquedo que lhe despertou um interesse natural: Maria Eduarda.

Pude observar Maria Eduarda mais atentamente através dos meus registros em vídeo. Escrevi seu nome e sua preferência pelo violão no meu diário. Ela entrou pela janela depois de várias crianças – mas não foi a última. Primeiro olhou bem de frente para o Jacaré, com duas meninas brincando com ele, sorriu para os três e foi ver os brinquedos das estantes. Só olhou, não pôs a mão em nada. Diferente de várias crianças que entravam e já interagiam com algum brinquedo, ela parecia ter um tempo próprio, de reconhecimento do espaço, de entender o contexto.



Cred. Auira Auiak

Não vi em que momento ela pegou o violãozinho. Acho que foi na estante, não filmei este momento. Mas ela ficou a maior parte do tempo da visita com ele nas mãos, fazendo movimentos de quem está realmente toca. Continuava observando o espaço, porém agora com o violão ela ia entoando sua música imaginária. Mesmo quando um menino pediu-lhe o violão e ela o emprestou, ficou parada esperando pacientemente ele terminar de tocar. Ela até chegou a olhar para o Jacaré que estava vazio naquele momento – um brinquedo concorrido, mas acho que preferiu não correr o risco de perder o violão.

Acredito que um olhar como esse poderia ser muito interessante para um educador, que poderia buscar meios de apresentar um violão de verdade para a Maria Eduarda. Percebi na atuação dela, naqueles trinta minutos em que ficou na sala, uma pista muito clara de sua necessidade de expressão,

e também de sua dificuldade de interação. A música pareceu ser a ferramenta certa para ela. Imagino como cada criança, no simples ato de brincar diariamente, pode revelar situações do seu jeito de ver e sentir o mundo sem precisar falar nada. Basta que olhem para ela, **verdadeiramente.**

“O cerne mais interessante de observar atentamente e adentrar os mundos infantis, reside, como bem Auíra ressaltou, em estar atento para as escolhas, interesses, necessidades e potenciais que as crianças expressam nos seus brincar e através de tantas outras linguagens expressivas.”

“Palhaço que pega criança/ palhaço bonzinho”



Cred. Auira Auiak

Também pude olhar com mais cuidado o Nathan graças aos registros em vídeo. Em algum momento da visita ele descobriu – lá no alto, na última prateleira, entre diversos fantoches – um palhaço. Ele virava a cabeça do fantoche e olhava-o encantado. Mesmo com toda a interferência dos adultos, pelo tempo que Nathan ficou com aquele brinquedo, mesmo com a dificuldade de manuseá-lo, ficou óbvio que havia uma fascinação movida por alguma história de sua memória/imaginação e que brincar com ele estava lhe fazendo muito bem. Talvez estivesse superando algum medo ou algo do gênero. Valeria uma observação mais atenta, sem tantas interferências, com mais abertura para que ele falasse através do brincar, mas, infelizmente, isso não foi possível naquele contexto.

Só posso concluir que é realmente difícil fazer uma observação e diálogo sem antes ter outros momentos de interação e de conquista de confiança mútua entre crianças e observador/pesquisador. E que em um ambiente com tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo isso se torna ainda mais desafiador.

Fim da primeira visita

A primeira visita do dia havia terminado. As crianças foram chamadas para deixar a sala, pois a

próxima turma iria chegar. Voltei para o meu cantinho atrás do baú e fiquei gravando as últimas crianças que ajudavam na organização do espaço, guardando os brinquedos e fantasias. Nathan foi o último a sair, junto com outro amigo. Bem do lado da escada, na prateleira, estava deitado o fantoche do palhaço. Nathan foi saindo, deu uma parada na escada e olhou bem para o palhaço. Depois olhou para seu amigo Lucas e saíram juntos.

A sala ficou vazia novamente. Os brinquedos, sem movimento e silenciosos. Impossível não se lembrar do filme *Toy Story*. Fico imaginando em quem fez aquele filme. Provavelmente observou crianças brincando com seus brinquedos por bastante tempo, pois é realmente um sentimento muito forte ver uma sala com brinquedos antes, durante e depois da visita de tantas crianças. Na sala vazia ficou uma saudade a pairar no silêncio.

Uma equipe de TV.

Na segunda turma, de 5 a 6 anos, as crianças estavam todas eufóricas com os brinquedos que a outra turma já havia deixado com jeito de “pode brincar a vontade” – não estavam tão arrumadinhos – e isso parece ter deixado elas mais soltas do que a primeira turma. Porém, junto com este grupo veio também uma repórter de TV, com uniforme e microfone na mão, um operador de câmera, com uma filmadora enorme, luz e tripé, além das professoras, a monitora do museu e eu. Ou seja, a sala ficou com muitos adultos, o que dificultou a movimentação das crianças.

Fiquei incomodada com a atitude da equipe de TV, mas, pelo menos, pude traçar um paralelo com a minha própria atitude, afinal eu também estava com uma câmera e tinha a intenção de disponibilizar um microfone para as crianças que, por ventura, quisessem falar ao invés de desenhar. Pude observar que as coisas que eu estava fazendo na interação com as crianças, muitas das quais até me envergonho pela falta de tato, estavam bem distantes da total falta de respeito e sensibilidade que notei na intervenção deles.

“Esta ‘invasão’ dos adultos nos territórios infantis é um tema que devemos elucidar com seriedade. Pedir licença, respeitar seus tempos e espaços. Será que temos nos questionado a este respeito?”

Existem atualmente referenciais éticos nas pesquisas com crianças. E, embora no âmbito da mídia tenhamos avançado, pelo menos no que diz respeito a preservar a imagem e identidade das crianças - objeto de reportagens, por exemplo - há muito a ser debatido a este respeito.

Assim mesmo, refletir sobre o uso que se faz nas escolas, reuniões de pais ou encontros de educadores e nas redes sociais, das imagens, vídeos, fotos e produções das crianças, sem o conhecimento e/ou consentimento das mesmas. O desafio é avançar nestas reflexões, já que não mais se trata somente de solicitar autorizações aos pais ou cuidadores, mas às próprias crianças.”

Um presente

Com o fim das duas visitas, fiquei lá fora analisando os desenhos das crianças, quando vejo chegar uma menininha com seu pai. Estavam vindo para a brinquedoteca e eu imaginei se ela seria uma das crianças que a monitora do museu já havia me contado que vêm sempre passar um tempo na brinquedoteca. Sim, era a Esther! Como eu estava no caminho deles foi fácil abordar seu pai e me apresentar, explicar sobre a pesquisa, mostrar os desenhos que algumas crianças já haviam feito e convidar sua filha a participar.

Esther tem cinco anos, seus pais são peruanos, moram há onze anos no Brasil, dos quais dois em São José dos Campos. Vão à brinquedoteca e aos parquinhos do Parque da Cidade quase todas as tardes. Passam um tempo antes de irem buscar a mãe de Esther no trabalho. Perguntei se ela poderia desenhar um brinquedo que gostava para me ajudar com a pesquisa e ela respondeu:

– Posso desenhar outra coisa?

Esther desenhou com lápis um gato, uma árvore sorridente, um sol, quatro nuvens com cores diferentes, uma delas com carinha sorridente e um céu azul. Também desenhou um balanço. Tentou colocar as letras de seu nome nas nuvens, mas desistiu e escreveu atrás da folha: ESTHER. Cada letra com uma cor diferente.

Conversamos sobre seu desenho:

– Que lindo gato! Você tem um gato?, perguntei, e ela disse que sim, mas que não era de verdade. Perguntei se era um boneco, ela fez que sim com a cabeça, enquanto continuava sua pintura. Finalmente, com o desenho pronto, eu disse:

– Olha, você desenhou vários brinquedos! Obrigada! Tem uma árvore, que é muito bom de brincar, tem um gato e tem um balanço!

Pedi para fazer outro desenho. Dessa vez, fez

uma menina bem no meio da folha, um balanço do lado esquerdo, uma borboleta do lado direito.

– Olha, desta vez você fez uma boneca!

– Não é uma boneca, sou eu! – ela respondeu, achando muito graça!

Ela havia se desenhado para minha pesquisa. E claro, brinca com ela mesma, pois como ela me contou, é filha única. Perguntei se ela queria desenhar mais ou entrar. Ela pensou um pouco e decidiu entrar. Acompanhei-a com sua permissão.

Novamente fui para o meu cantinho, atrás do baú que Esther abriu e procurou uma fantasia para ela, dizendo para que eu colocasse uma também. Respondi que não caberiam em mim, eram pequenas para o meu tamanho. Esther revirou o baú e achou um colete branco com bolinhas verdes e me deu. Coube! Assim, ficamos amigas e ela passou a me mostrar todos os brinquedos que gostava. O palhaço fantoche era um deles, com o qual ela assustou seu pai que ficava dividido entre se assustar e olhar o celular. Ela me deu o palhaço e pegou uma máscara e ficamos brincando de assustar uma à outra. Estávamos sozinhas na sala com todos aqueles brinquedos, com o pai do lado de fora, sentado na escada.

Logo, Esther disse que queria desenhar mais, mas nos papéis pequenos (*post-its*) que eu havia levado para ilustrar a pesquisa com frases como “desenhe seu brinquedo preferido”. Dei a ela dois papezinhos, nos quais ela fez um balanço e uma menina. Eu entendi que eram ela e o balanço do parque. Perguntei se ela queria ir ao balanço, mas ela disse “agora não”.

Assim fomos conversando e brincando, fiquei à vontade na presença de Esther e ela também me pareceu à vontade e feliz por ter com quem brincar e conversar. O tempo passou rápido e já era hora de o museu fechar. Esther não queria ir embora, mas precisava ir buscar a mãe; então nos despedimos e eu disse que voltaria outros dias para continuar a pesquisa e que gostaria de encontrá-la novamente. Peguei o telefone de seu pai para combinarmos. Ela pediu que eu trouxesse mais *post-its* na próxima vez. Prometi que sim, e que daria um bloquinho inteiro para ela. Fui embora sem tirar o colete de bolinhas.

Segundo dia: encontros, reencontros, reflexões

Dois dias depois voltei ao museu, dessa vez para observar outras turmas de escola pública que faria

a visita ao espaço. Eram duas turmas do sexto ano. Enquanto os grupos chegavam, montei meu tripé com a câmera no mesmo cantinho, atrás do baú de fantasias, coloquei o colete novamente e fui para fora arrumar a mesa para os desenhos. Em seguida, chegou minha mais nova amiga, Esther, com seu pai. Não havíamos combinado, mas o nosso segundo encontro aconteceu. E eu estava preparada com os *post-its* prometidos e com o colete de bolinhas! Ficamos muito felizes em nos reencontrarmos e ela já começou a desenhar.

A partir da preferência de Esther, tive a ideia de disponibilizar os *post-its* também para a turma que chegaria, deixando que escolhessem sobre qual superfície e material preferiam desenhar; em folhas grandes ou pequenas. Isso deu certo. Esther continuou comigo até o final desta visita e me pediu para adivinhar qual o seu brinquedo preferido:

- O balanço, claro!

Visita das turmas de 11 e 12 anos

Logo as turmas de 6º ano chegaram e foi tudo muito intenso. Várias crianças dessa turma se interessaram pela pesquisa, um dos meninos disse para eu avisar o museu para que eles adquirissem um touro mecânico, pois esse devia ser um brinquedo realmente bom de brincar. Ele tentou desenhar este brinquedo em um *post-it*. Duas amigas disseram que não brincavam mais. Para elas, tempo livre era para ficar no celular, conversando pelo aplicativo Whatsapp. Dois meninos desenharam pipas, e um desenhou um computador.

Um videogame de mão e uma montanha russa também apareceram nos desenhos do segundo dia. Também teve quem desenhasse brinquedos da brinquedoteca, como o carrinho de rolimã, que foi um dos que fizeram mais sucesso com elas, junto com outros brinquedos que permitiam movimentos, como os bambolês, as bolas, a perna de pau. O carrinho de rolimã foi levado para uma pista atrás da brinquedoteca e ao lado de um parquinho com brinquedos criativos. Ali, pude ouvir mais de uma vez a frase “estou voltando a ser criança!” das meninas de onze e doze anos que se divertiam nos brinquedos de rodar, escorregar, balançar e empurrar do parquinho. A menina que havia me dito que não brincava mais, por isso não desenhou, estava lá brincando com todos esses brinquedos e “voltando a ser criança”.

Esther ficou o tempo todo perto de mim neste dia, por isso não fiquei muito dentro da sala, mas

deixei a câmera ligada e ia uma vez ou outra lá verificar se estava tudo certo com o equipamento. Numa dessas checagens presenciei o Alan brincando com o bambolê e cantando uma música inventada. Ao perceber que estava sendo filmado, e, mais ainda, ao perceber que uma das meninas presentes estava achando graça de sua performance, ele caprichou ainda mais na dança e na cantoria. Depois foi para fora andar com o carrinho de rolimã.

Reflexão final

Afirma-se que o tempo é irreversível. É uma afirmação bastante verdadeira no sentido de que, como se costuma dizer 'o passado não volta jamais'. Mas o que será exatamente este passado? Aquilo que já passou? (...) O tempo não pode desaparecer sem deixar vestígios, pois é uma categoria espiritual e subjetiva, e o tempo por nós vivido fixa-se em nossa alma como uma experiência situada no interior do tempo. (TARKOVSKI, 1990 p. 66.).

Gostaria de concluir com algo que pude observar fazendo a relação entre a visita das crianças de cinco e seis anos, e da turma de crianças um pouco maiores, já quase saindo da fase que chamamos de infância. Tanto nos desenhos quanto nas escutas e observações das crianças menores, de cinco e seis anos, muitas respondiam que para elas o melhor brinquedo era exatamente aquele com o que estavam brincando ou que haviam acabado de brincar. Isso me revelou a importância do momento presente para elas; suas memórias vibravam a intensidade do momento vivido.

Já para as crianças de onze e doze anos, as respostas, em sua maioria, já traziam memórias de um tempo maior, anteriormente vivido por elas. O tempo de cada criança, em cada uma de suas fases, é algo único e precioso e merece uma observação, uma escuta e um registro cuidadoso. São tempos que precisam de tempo para acontecer, que desencadearão processos de vivências únicas, que formarão pessoas mais ou menos preparadas para outros processos de vida. Esses tempos de brincar são tempos fortalecedores de amizades, de coragens, de encontros, de reconhecimento de vários aspectos da vida, atuando como muitos personagens – sejam eles palhaços, cobras, caminhões, mães, heróis ou mesmo outras crianças. São tempos essenciais para todo ser humano e devem ser respeitados e garantidos, pois em algum momento, do adulto futuro, lá, a partir da memória, a criança também se fará presente em

sua identidade. E como será importante reconhecer nesta presença a força das experiências adquiridas através das brincadeiras vivenciadas na infância!

Ainda mais intensamente pude notar como a minha observação e interação com as crianças exigiam de mim uma presença complexa, que necessitava de um esvaziamento de conceitos e pré-conceitos, ao mesmo tempo em que precisava que viesse à tona um olhar único, que trás consigo as vivências lúdicas da minha infância, e o encantamento pelo desconhecido. Era estar presente para dentro e para fora ao mesmo tempo.

Referências bibliográficas

BAVCAR, Evgen. **O Ponto Zero da Fotografia**. Rio de Janeiro: Funarte, Programa Arte Sem Barreiras, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem Educa Marca o Corpo do Outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Ndiphilile: Eu Estou Viva**. São Paulo: Financiamento Coletivo, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. "História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância" In: *Veras*, revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz v.1, n.2 Link: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/57/41>, acesso em 19 de novembro de 2017.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

Maytê Amarante¹

Ver
são
Experiências.
(Amarante)

Fazer um curso é, definitivamente, predispor-se a mudar seu percurso diário. É decidir transitar por territórios alheios e interromper, ou não, seu trajeto. O curso “Pesquisas com crianças: processos de escuta e observação” teve como cenário o fazer etnográfico, no entanto abriu espaço para outros caminhos reflexivos, como o fazer artístico ou o fazer literário. Deste modo, decidi construir uma reflexão que revelasse, através de exercícios poéticos, minha relação com a proposta, com as crianças e com minha infância.

Estávamos ali, mulheres com formações e ramos de trabalhos distintos, com o desejo em comum de pesquisar crianças. Fizemo-nos um grupo, à medida que as provocações da professora coincidiam afetos nossos sobre os pequenos. O intuito era construir um olhar sensível para, de fato, observá-los em campo, de acordo com as inquietações e temas de cada uma.

Anterior à pesquisa, meu tema de trabalho é gênero e sexualidade, assunto que perpassa todas as relações sociais e que salta aos olhos, sobretudo, se você nasceu designada mulher. Por isso, tendo em vista o grupo de crianças com as quais lido, eu queria saber quais transgressões sociais elas traziam em suas práticas e relações. Queria observar seus desejos e demandas não convencionais, suas falas reprimidas, suas ações não estereotipadas e não previsíveis. Eu estava com a pergunta delimitada e, para ser honesta, com a resposta **também**.

“A angústia de chegar a um processo de pesquisa, não somente com a pergunta, mas com uma hipótese prévia do que iremos encontrar é muito comum entre os pesquisadores. Porém, propor atitudes antropológicas em que o desejável é o observador se desapegar das suas crenças e convicções para mergulhar no universo do outro, estrangeiro, aparentemente ‘desconhecido’, desafia até as mentes mais abertas. E se ainda – como o fizemos – a provocação é chegar no território das crianças SEM perguntas, o desafio e a ansiedade aumentam.

O processo de mudança neste sentido foi riquíssimo para todas as participantes.”

Adriana Friedmann

¹ Formada em Pedagogia pela USP, trabalha com educação infantil desde 2009. Pesquisa dança afro, contato e improvisação, dança contemporânea e dança indiana (estilo Bharatanatyam). Idealizadora do Quintal d'Erê, projeto com enfoque em culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. E-mail: mayte.amarante@gmail.com.

A primeira provocação da professora titubeia qualquer corpo que se proponha a sedimentar o *ethos*² de pesquisadora acadêmica: “vá sem perguntas, abra mão do que você está procurando, observe o que elas [as crianças] trazem...”. Senti o receio de estar à deriva e de culminar na abstenção total de uma questão que me é tão cara. Não queria negligenciar o olhar sobre a “massa densa” que perpassa o brincar saltitante das crianças. Não queria “falar das flores”³.

Resisti, mas me predispus a intervir pouco sobre a situação que se apresentava diante de mim. Eu tinha o anseio de propor cenários lúdicos, não convencionais e desestruturantes, para revolver sentimentos e curiosidades que não são reveladas no cotidiano escolar. Decidi que não o faria. Foi a primeira prática – de educadora que me criei – que resolvi abdicar, na intenção de aprender a ouvir as crianças e, inclusive, atender-me ao que o curso me trazia. Organizei um caderno de campo, coletei falas, observei suas brincadeiras e propus uma roda de conversa.

Adentrei um estado “relaxado” e mais disponível – conquistado, entretanto, com dificuldade – para perceber o que eu projetava e o que, deveras, se apresentava diante dos meus olhos. Afinal, qualquer pergunta, previamente às suas respostas, carrega consigo um objetivo. O que ambicionava com as minhas questões, naquele momento presente? Respondê-las? Ampliar a potência das mesmas? Validá-las, fortalecendo-as? Sublinhá-las para projetar minha voz, a voz delas, todas as vozes?

Comecei a questionar-me sobre as próprias perguntas e a pertinência delas para aquele contexto, aquelas crianças e aquele curso. Dei-me conta da minha frustração em não poder resolver todas as angústias que me afetam quando falo de sociedade, de questões de gênero, de relações de poder e de educação. Estava, pois, imergindo em outra indicação da professora: estar atenta aos sentimentos que transpassam a pesquisa, no contato com **o outro**.

“Pesquisar crianças desde o lugar da Antropologia implica – sobretudo para aqueles que vêm de outras áreas de conhecimento mais propositivas – experimentar emoções complexas, como frustrações, angústias, medos; mas também tem a ver com surpreender-se, abrir-se para o novo, para o diferente, para aprender e deixar para trás preconceitos.”

² Segundo o dicionário *Michaelis*, *ethos* é: modo de ser, natureza (emocional, moral, intelectual) habitual de um indivíduo.

³ Referência à música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré.

Dois textos, especificamente, atuaram como coadjuvantes das discussões em aula, reforçando as provocações que me atingiram: “Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças” (SOARES, et al., 2004) e “Crianças e etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa com crianças” (SOUSA, 2015). Ambos abordam especificidades do trabalho de pesquisa etnográfica com crianças, bem como sublinham a necessidade do antropólogo rever o seu modo de operar frente aos sujeitos sobre os quais se deterão. A finalidade primeira é admitir o investigado, um investigador, trabalhando por formas colaborativas de construção do conhecimento nas Ciências Sociais, sem escusar as tensões que essa tentativa implica.

Um princípio a ter em conta na investigação participativa é que nenhum método de investigação é intrinsecamente participativo (Boyden e Ennew, 1997), sendo a natureza da investigação não uma questão de técnicas de recolha ou tratamento de informação, mas algo que se centra na orientação estratégica da pesquisa, isto é, algo que se relaciona com as concepções epistemológicas e políticas e éticas, com implicações técnicas. É de poderes, mais do que de “*modus faciendi*”, que se trata. (SOARES, et al, 2004, p.9).

Para tanto, foi necessário valorizar a voz e ação das crianças, na mesma medida em que me esforcei em organizar e admitir as vozes que operam dentro de mim, fruto de reverberações da minha vida até então. Escrevi e reescrevi o que via, atentando às reconstruções da minha memória sobre os acontecimentos imediatos e às avalanches de recordações da infância.

Concomitantemente, o texto de Sousa (2015) fala da necessidade de se permitir afetar pelo que importa ao outro, num movimento de reciprocidade de sentidos e experiências, compartilhando sensações entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Nesse ponto, me vi em crise com a veracidade da minha intenção de ouvi-los, posto que ouvia-os com tanta força que a minha própria voz de mulher e de menina retumbava, insistente. Aceitei, pois, que tudo isso me levava não a uma pesquisa antropológica, mas a um **processo de criação**.

“E não é que a pesquisa antropológica é um processo de criação?”

De criação e recriação de si mesmo quando em contato com o(s) outro(s).

Chamo a atenção para o fato que para conhecer o ser humano - especificamente as crianças nestes contextos - é necessário que diferentes disciplinas de conhecimento possam dialogar entre si e com o pesquisador.

Grande e inesgotável desafio!”

Minha pesquisa iniciou-se quando me permiti modificar a forma do trabalho que eu previa. Poder embrenhar-me no tempo, e desdobrar afetos no que eu chamo de *experiência looping*, trouxe-me a vontade de desenhar, de mexer com fotografias antigas, de ver vídeos, de construir. Repensar meu comportamento com as crianças, fez-me repensar o comportamento sobre mim mesma. Em que medida eu condecoro a ludicidade presente nas práticas infantis, se rechaço minhas habilidades não utilitárias, que são, também, minhas falas não recorrentes? Por que o fazer artístico que me acompanha é material para as gavetas de escritório?

Igualmente, inquieta-me a negligência dos aparatos institucionais, no que se refere às peculiaridades criativas potentes e possíveis no trabalho do professor/a. Inquieta-me, preponderantemente, o fato desse *des-olhar* caminhar esquizofrenicamente com um discurso sobre a importância das artes na educação infantil, ou da noção de sujeito autônomo, que constrói seu conhecimento. São falas que se apropriam de Vygotsky⁴ a Anne Marie Holm⁵, floreando o RCNei⁶ e lábios de gestores, mas que não dialogam com o trabalho do professor, tão indiscutivelmente importante na relação das crianças com os objetos de estudos das mesmas. E, mormente, tão importante na relação dos professores consigo mesmos e com o meio em que **vivem**.

“Gosto de olhar para o professor como aquele profissional a caminho de tornar-se um Educador: aquele que, não somente professa verdades, ensina e é detentor de conhecimentos; mas aquele que educa – no seu mais amplo sentido – que orienta processos, que facilita o desvelar dos potenciais de cada ser humano que com ele convive. Aquele que ao silenciar, observar e escutar, aprende, acolhe, respeita.”

4 Lev Vygotsky, psicólogo russo, pioneiro na discussão sobre o desenvolvimento intelectual das crianças em função das interações sociais e condições de vida.

5 Anna Marie Holm, artista plástica dinamarquesa, conhecida pelos seus trabalhos de artes com crianças pequenas, teve dois livros seus editados no Brasil (*Baby Art* e *Fazer e Pensar Arte*).

6 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Convencionalmente, cursos, palestras e oficinas para a formação continuada do educador, ao que me parece, têm enfoque muito grande na utilização do conhecimento abordado para instrumentalizar as crianças, apresentar-lhes novas maneiras de criar e afetá-las. Isso é, ao meu ver, muito interessante e valioso; no entanto, com exceção das buscas individuais dos professores que também atuam como artistas, pouco vejo formações que retroalimentem a prática do professor, com intuito de, sobretudo, contribuir para que afetemo-nos a nós mesmos.

Quando nos sentamos para construir com argila nas nossas casas? Desenhamos? Pintamos? Estudamos um instrumento novo? Procuramos outros tons de giz pastel para colorir a sulfite perdida na gaveta da escrivaninha? Dançamos uns com os outros? Dançamos para dançar para outros? Pensamos o corpo no movimento com o mundo lúdico? Criamos nos nossos estudos? Mostramos para nossos colegas? Sentamos para apreciar os trabalhos uns dos outros? Trocamos escritos reflexivos, **poéticos?**

“Sim! Maytê Amarante aborda uma questão fundamental! Na qual faço questão de centralizar as formações de educadores e especialistas: o adulto precisa resgatar seus canais expressivos, suas potências e essências. Criar espaços internos – e externos – para dar vazão às suas vozes, sentimentos e pensamentos.”

Exercício de desenho e colagem



Foto: Mayte Amarante.

Não pretendo, de forma alguma, reduzir todos os entraves que *nos fazem não fazer* o que poderíamos; tampouco ignorar os aspectos políticos e econômicos

da nossa profissão, que, em consonância com questões individuais e subjetivas, nos levam a outros tipos de ações que não respondem às perguntas acima. Também não caracterizo essa minha urgência como um *insight* sobre o *que deve ser* a prática de um professor. O que quero é comunicar um convite que me fiz, quando senti o trem demasiadamente rápido, ao passo que ficava irresistível o que eu via pela janela.

DE MÃOS DADAS COM ANTÔNIA

Uma crônica sobre meninas e mulheres

I.
ANTÔNIA(C)A
Vermelha
Sobre minha tela preta
É ré
 retrô
Em sépia
 RE
 XXIS
TENS(I)A(S)

Sobre as quais nunca ouviu.

(Para uma mulher de poucos passos, de uma menina que correu.)

II.
A galinha cisca no quintal de terra
A galinha faz buraco no chão.
A galinha não pia, nem canta.
Ela berra.

III.
Até que seja outra
A invenção:
roda é tudo.

Uma sala gelada, com muita sucata e papéis coloridos. As crianças eufóricas com a construção tridimensional que se transformou em uma nave: transporte feito por todos para os bonecos animados de todos. Afinal, animação é o que não falta quando há cor e cola no ápice da pirâmide dos três anos. Aquela manhã ainda é hoje.

Qualquer papel era papel possível e, se estava ali, estava disponível. Não havia regra sobre qual deveriam utilizar. Porém, como em qualquer meio passível de interações, há sempre alguém ditando

novos “conchavos” não acordados. E sempre há quem, na transcendência do fonema N, passou de *neném* para *não*!

Samuel, palmeirense fiel, daqueles que vestem a camisa por baixo do uniforme, tal qual amuleto de sorte, estava indignadíssimo com a audácia de Antônia, que resolveu usar um grande e vistoso papel verde – verdíssimo! – no empapelamento da nave. A nave era de todos, mas isso não importa, quando o papel é verde-verdíssimo.

“Não é de meninaaaaaa!”, ele esbravejou.

Antônia saiu correndo com o papel na mão, decidida a colar o mais rápido possível aquela beleza de folha macia, antes que o colega ensandecido lhe arrancasse dos dedos. Mas, Samuel era jogador de futebol praticante, atacante nos parquinhos mais bem frequentados, que encarava sem medo todo tipo de bola de plástico - das de pilates às de piscina de aniversário. Corria feito uma gazela faminta e foi atrás do que lhe era de direito.

“Não, não, não!”

Antônia falava baixinho, enquanto Samuel puxava a ponta do papel. Samuel chorou com a insistência da colega. Antônia não cedeu. Samu não cedeu. Só o papel cedeu. E eu?

“Gente, o que tá acontecendo?”

Quem respondeu foi Antônia:

“O Samu não qué deixá eu pegá a foia vêdi, puque ele disse que menina não pódi. Mas eu disse qui minina pódi. Num pódi, Matê?”

“Pode, sim, Samu.”, reforcei.

“Mas, é MINHA foia!”, muito bravo.

“Mas, Samu...não tem outra folha verde, ali, pra você pegar?”, eu fazia o meio de campo.

“Mas...”, Samu olha para baixo, meio tristonho, meio vencido, meio contrariado.

Antônia se aproxima do colega, com a calma e delicadeza, e curva o corpo para a lateral, na intenção de olhar o colega nos olhos. Fala mansa, mas convicta:

“Viu, Samu?”, eu disse, menina pódi vêdi, tá? Pode, sim... Tá bom?”

Não existe nada mais irritante do que alguém calmo quando estamos furiosos. Samu franziu o cenho e quase surgiram duas linhas naquele rostinho impecável de criança. Outra briga se anunciava,

novamente, mas Antônia sorriu e saiu tranquila. Samu vai ter tempo e espaço para se acalmar. E Antônia foi terminar o que tinha começado.

Gol de placa, em mim.

Olhei para aquela menina e me senti confiante: “né, Matê?”. Estávamos juntas, não sei se ela sabia. Quis ser sutil, para que ela se fortalecesse sobre as próprias certezas, porém, eu estava ali, para quantos verdes quisesse. Pensei nas muitas mulheres que endossaram meu pulso de hoje. Umas eram de papel, inclusive. Outras me carregaram no colo. Pensei no que foi ser menina há vinte e cinco anos atrás.

Eu tinha uma saia verde, de lambada, que eu girava freneticamente, e era figurino para absolutamente todas as brincadeiras. Minha mãe, mesmo religiosa, não via problema algum em me deixar dançar o que hoje eu mesma não dançaria. (Obrigada, mãe!) Eu amava dançar e essa era minha nave e meu voo. O “prezinho”, o quintal de cimento e a casa da minha vó era tudo o que eu tinha de mais desbravável.

A família ria quando eu anunciava: “Quando eu crescer, quero ser galinha igual à tia Pila!”. Referia-me a usar sapato de salto alto e batom vermelho, o que eu achava o máximo! Ser galinha era poder, oras. Benditas sejam as galinhas chocadeiras do Cocoricó à Clarice Lispector! Mas eu queria, sobretudo, crescer.

Pensei que continuo girando, com ou sem saia, e subo no salto com o pé descalço, toda vez que defendo com unhas e dentes o que acredito, quando ainda tento ser grande. O vermelho do batom, sim, às vezes. Mas, naquele dia, ele estava em tons sutis no cabelo da Antônia. Tanta calma para comunicar e dar continuidade ao que lhe interessava, me atingiu. Eu, que vivo bufando _ou vociferando, exausta_ com os discursos machistas nos rostos barbados.

Antônia... Antônia teve paciência. (Outras virão, Matê!) Antônias vão continuar quando maytês não mais estiverem.

Pode usar verde?

Pode.

Pode usar rosa?

Pode.

Pode misturar tudo?

Pode.

No mesmo potinho?

Pode.

Se virar uma cor só?
Pode.
Se não aparecer no papel?
Pode.
E se rasgar tudo?
:
Pó
de
poder.

Referências bibliográficas

SOARES NF; Sarmiento MJ; Tomás C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras:** metodologias participativas dos mundos sociais das crianças [texto na Internet]. Braga: Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, Universidade do Minho, Portugal. [citado em 25 jun. 2009]. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf.

SOUSA, E. L. de. **As crianças e a etnografia:** criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.140-164, jan./jul. 2015.

Beth Castro¹

Dá licença dona da casa, me deixa entrar.
Dá licença dona da casa, deixa o estrangeiro
chegar.
Dá licença dona da casa, sou criança, sou piá.
Meu tempo dona da casa, ainda não é de
silenciar
Deixa-me brincar

Beth Castro

Desde 2001 me dedico à arte e educação, e venho desenvolvendo processos de criação artística com crianças em espaços das cidades de São Paulo e Guarulhos.

O PIÁ - Programa de Iniciação Artística, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, onde atualmente estou trabalhando é um programa de acesso gratuito para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, que acontece em equipamentos públicos da Cultura e da Educação, na cidade de São Paulo². Os encontros com crianças e adolescentes têm como objetivo a vivência de processos artísticos conduzidos por uma dupla ou quarteto de artistas educadores das linguagens do teatro, da dança, das artes visuais, das artes integradas, da música e da literatura.

Venho construindo um lugar na arte que possibilite uma escuta de ambas as partes, sempre em contato com os ensinamentos de Paulo Freire (1983), que propõe uma educação fundamentada no diálogo, que possibilite tanto a ação do professor quanto do aluno, buscando juntos, entender e satisfazer suas necessidades e inquietações.

O Curso nos propôs realizar um processo de escuta e observação de crianças, em nosso contexto de atuação profissional. Neste sentido, comecei uma investigação poética na turma de 5 a 7 anos para observar como as crianças lidavam com brincadeira e arte nos processos artísticos.

Diante dos jogos tradicionais, dramáticos e teatrais vou percebendo a interação da criança com os procedimentos corporais, musicais, teatrais e lúdicos; vendo suas criações artísticas ultrapassarem

as paredes da sala e tomarem conta de todo equipamento³, muitas vezes criando ruídos com adultos, que muitas vezes demonstram incomodo pela presença das crianças.

Essa experiência me provoca a me perguntar como eram os espaços públicos que eu frequentava quando era criança e os que frequento hoje, como arte-educadora. O que meus olhos de menina guardavam para mostrar à arte-educadora? O que, diante desses desafios precisava recorrer ao meu “tempo de menina”, nas sabenças da infância? Passei a questionar diariamente como essa e outras Bibliotecas recebem atividades direcionadas para crianças. Como seus funcionários e frequentadores se relacionam com a não linearidade da criança, com seu modo de ocupar o espaço?

Pensando em todas as questões citadas eu viajo na minha infância, na memória do meu corpo, nas imagens dos equipamentos e dos espaços públicos de Castro Alves, cidade na Bahia, onde nasci e cresci.



Foto: Beth Castro.

Infância minha!

“É a partir de um mergulho profundo na própria infância que o pesquisador consegue se colocar no lugar das crianças que observa e escuta. Ao rememorar suas próprias vivências e emoções, o educador abre um canal sensível na sua relação com as crianças.”

Adriana Friedmann

Em uma pequena cidadezinha do interior da Bahia, eu era menina levada pelo vento. Nos caminhos das linhas coloridas da infância. O vento me levou para conhecer o pomar de dona Cila. Lá eu era menina ventania, sentindo o cheiro da terra. Fiz amizade com a dona mangueira, com a goiabeira, com o limoeiro; mas

¹ Sou atriz, contadora de histórias, palhaça e arte educadora.

² Artistas são credenciados por edital público nas funções de educadores, coordenadores de equipe e coordenadores regionais.

³ O equipamento que faço referência é um a Biblioteca Pública localizada na zona norte de São Paulo.

o que mais gostava de comer era tamarindo e umbu. Eram azedinhos. Depois abria os braços e deixava o vento me levar para longe, montada na gangorra, pegava o rabo do arco-íris e chegava ao rio Nilo (rio que passava nas terras do seu Nilo), onde junto com meus amigos meninos e meninas tomávamos banho de rio, catávamos pedrinhas brancas para jogar as cinco Marias. O caminho para o rio era uma pequena floresta que nos fazia imaginar muitas histórias de terror. As cancelas se abriam sozinhas; os sons levavam nossos pensamentos para o mundo das bruxas e duendes. Na volta para casa acompanhávamos as mulheres com suas latas na cabeça, carregando água para suas casas. Elas cantavam muitas cantigas de roda que ecoam até hoje no meu caminhar. Íamos girando feito redemoinho de vento nas estradas, aos sons das cantigas das mulheres de latas d'água na cabeça.

Quando chegávamos à cidade encontrávamos nossos pais que ouviam nossas histórias e riam – eles riam até anoitecer –, quando, nos passeios com a luz da lua começavam as rodas de histórias e, mesmo no escuro, era possível conhecer quem passava na rua, e se ouvia: “Boa noite, compadre, boa noite comadre”.

Eu e meus amigos gostávamos de fazer caveiras de abóboras e colocar no muro do cemitério. Ficávamos abrindo e fechando o portão do cemitério, assustando as pessoas que passavam, até o dia que nos assustamos com o coveiro! E assim íamos seguindo nossa infância, descobrindo artimanhas para transformar nossos dias.

Chegada a hora da colheita nas roças, nossos pais preparavam tudo à noite, toda comida e bebida que seria servida; e, bem cedinho, pé na estrada. Lá era tudo cheio de cores e sabores. As mulheres faziam farinha, beiju e as máquinas manuseadas pelas mãos faziam sons; nossos corpos dançavam com os sons das máquinas. Tinha beiju fresquinho, fora da casa de farinha tinha a bata de feijão e milho. Todos em roda com um bastão na mão cantavam e batiam o feijão e outros iam peneirando. Na bata de milho sempre encontravam um milho de pipoca e logo nossas mães diziam que iria ter pipoca, branquinha, branquinha igual véu de noiva. Era muito bom! No fim do dia ensacavam toda a colheita e marcavam a colheita do próximo compadre.

Em agosto tinha a festa de São Roque, cheia de muitas brincadeiras e comidas gostosas. Podíamos tomar sorvete e refrigerante que vinham da cidade grande e ficavam gelando com cubos grandes de gelo. Era tudo com muito sabor de festa. Na escola tinha a professora Rita, que usava saia rodada, cabelo comprido e contava história. Construía brinquedos e muitas brincadeiras. Ela cantava com um rouxinol.

Domingo era dia de brincadeira na casa da dona Bel: balanço, amarelinha e muitas rodas de passa anel. Na casa da dona Mira era o lugar de mexer com o fogo, fazer a moda com rapadura, coquinho e farinha. Ainda escuto a voz da dona Mira dizendo: “Fogo queima, mas é preciso passar por ele”.

As labaredas brilhavam na nossa frente e eram oito, nove, dez, muitas crianças ali olhando o fogo queimar e esquentar. Ninguém nunca se queimou. No fim das brincadeiras, todos iam para suas casas e no dia seguinte tinha mais. O vento feito ventania girava e as crianças cresciam juntas, brincavam juntas, tinham os pais perto, bem pertinho. E foi assim que o vento ventania me fez menina criança correr mundo junto dos meus pais. Éramos nômades ou ciganos. Assim o redemoinho de vento ventania fez a menina crescer, sendo menina ventania que carrega na memória brincadeiras de infância!



Foto: Beth Castro

Considerações finais.

Viajando na memória, percorri os espaços de brincadeiras que eu e outras crianças percorríamos. Ali os nossos corpos se manifestavam através do brincar livre, nossas sabenças brotavam sem condutor, gerando laços afetivos e deixando nossas histórias cheias de significados. Diante da imagem da minha memória vejo as diferentes infâncias, percebo a importância de cada uma delas e direciono meu olhar para suas especificidades, sempre respeitando o tempo e espaço de cada criança, deixando a essência da imaginação e do lúdico fortalecer as atividades. Ver as crianças criando com espontaneidade e gerando conhecimento com o brincar me fez visitar minha própria história e pensar os espaços de criação que abarcam as necessidades de cada um. Sigo investigando minha prática, com uma escuta de educadora, desafiada em ver o que não está escrito, questionando e pesquisando metodologias onde crianças possam vivenciar arte.

As breves histórias de Vida e Morte: “Adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel...”.

Joyce Xavier Salustiano¹

As breves histórias contadas pelas crianças do Programa Curumim em suas brincadeiras foram recontadas por mim, pelo meu olhar. Foram momentos narrados e recortados no espaço do livre brincar que acontece no nosso dia a dia. Por escolha ou destino me deixei levar por alguns temas que surgiram a partir dos jogos e das encenações que as crianças vivenciaram. Comecei uma escuta quase sem perceber que era uma pesquisa, iniciei um processo de olhar para questões humanas que são minhas e que retratam a educadora que me tornei.

As crianças me levaram por tais caminhos de aprendizado naturalmente; como contar até trinta e sair para procurar esconderijos, estava perto de encontrar muitas pistas sobre a mulher que sou e sobre o quanto as crianças refletem este humano que sabemos tão pouco. Nas brincadeiras que imitavam a vida, elas repetiam de maneira poética a nossa natureza, a nossa casa, o nosso trabalho, os nossos mistérios e os universos. Tentei, não de maneira linear, apoiar meus escritos nas brincadeiras que debrucei atenção e que se interligavam entre si. Teci junto a elas uma teia de impressões que elaboramos juntos, ora comigo dentro do jogo, ora fora, mas com presença absoluta. Estive ansiosa, questionei-me várias vezes, pensei que não seria possível lidar com a escuta apenas, mas todo o movimento da pesquisa foi guiado pela paciência, a sinceridade e a cumplicidade das crianças que me ensinaram abrir mão da “onipotente educadora” e confiar no que elas estavam recriando, refazendo, inventando. No decorrer do curso surgiu a seguinte questão: “que crianças vocês foram e que crianças vocês gostariam de ter sido?” Minha resposta mental foi: “gostaria de ter sido uma criança corajosa”.

O começo - “Seu fim foi muito rápido”

“Um pouco mais que o meio de um dia, reparei depois de um tempo a brincadeira mais interessante que os vi brincar neste ano. Eram todas meninas, elas brincavam de morrer-se... Subiam na pilha mais alta de colchões e se jogavam para o colchão de baixo. Diziam: ‘-

Adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel...’ - e se jogavam. Era uma alegria só, porque renasciam no colchão de baixo em várias formas e era como florescer, porque era a brincadeira da vida... Justo nesta semana que eu tanto pensava em mortes, físicas e simbólicas, elas me ensinando a morrer de maneira libertadora, num brincar de matar um pouco daquilo que é de cada dentro e de cada fora”.

Abro os registros desta escuta de crianças com um depoimento que escrevi há um ano sobre um momento delicado de minha vida, quando as crianças direcionaram meu olhar para uma brincadeira cheia de beleza pela alegria com que era executada. Era um dia comum, com sua rotina regular, no Programa Curumim do Sesc Bom Retiro, onde trabalho como educadora. As crianças sempre surpreendem com seu jeito criativo de viver as experiências do dia a dia – mas, especialmente, esta brincadeira mudou alguma coisa em mim.

Ser educadora nos dá estímulos para desempenhar a função de ação educativa o tempo todo. Ao mesmo tempo, que reconhecemos a importância inegável da função, em certos momentos me observo tomando um posicionamento de análise e avaliação de situações nas quais bastaria a serenidade e o acolhimento. Há muita ansiedade no *ser educador* e o processo de escuta fez com que eu estivesse em observação também; minhas perguntas e reflexões não foram apenas sobre a vida desse coletivo de crianças, afinal, também fui posta no jogo – por mim e por elas. A experiência etnográfica tem me oferecido suporte para praticar e vivenciar a pesquisa e o estar com as crianças sem tantos julgamentos, aprendendo com o olhar que se renova. Sobre essa perspectiva, Adriana Friedmann escreve:

“o olhar antropológico relaciona-se muito mais com conhecer a diversidade de realidades infantis e a complexidade das profundezas dos seus mundos interiores, do que com interferir ou querer corrigir ou julgar. O olhar antropológico relaciona-se muito mais com o observador ficar em contato com as suas próprias emoções, percepções e diversas vozes internas, do que com interpretar e querer ‘nomear’, ‘classificar’ aquilo que as crianças expressam”.²

¹ Joyce Xavier Salustiano. Educadora na empresa SESC/SP no programa Curumim. Licenciada em Artes Visuais na Universidade Camilo Castelo Branco e estudante de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atuou na rede de ensino do estado de São Paulo como professora de Artes e realizou trabalhos voluntários, quando jovem, em programas voltados para crianças em situação de vulnerabilidade. E-mail: joycesalustiano@yahoo.com.br

² FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância. In: MEIRELLES, Renata. **Território do Brincar - Diálogos com escolas**, São Paulo: Instituto Alana, 2015, p.36-45.

Comecei a refletir minha prática e a maneira como recebo as falas dessas crianças, que dizem muito quando estão conectadas com suas experiências no livre brincar. Tento retornar às minhas lembranças de infância e me refazer como educadora – ainda estou neste processo, diminuindo minha ansiedade de adulto controlador e confiando mais naquilo anseiam os pequenos e como expressam seus desejos nas quatro horas que passam conosco **diariamente**.

“As ansiedades vivenciadas pelos pesquisadores são absolutamente salutares e normais. A formação do professor tem caminhado historicamente pela postura dele ser ‘dono do conhecimento’, transmissor de informações e conteúdos, ser aquele que ensina, controla, corrige, auxilia o aluno a superar dificuldades. Quando trazemos o ofício do antropólogo da infância para o diálogo com o papel do professor, surge sempre esta dicotomia de posturas. Assim, o grande desafio nosso é mostrar ao professor como ele pode se abrir para também virar um pesquisador, silenciar, confiar, acompanhar os ritmos e movimentos das crianças; ‘dançar’ conforme a ‘música’ delas e deixar-se guiar e contagiar pelos seus mundos internos e simbólicos.”

Adriana Friedmann

As Cartas

A brincadeira consistia no seguinte: uma das crianças desvirava cartas ilustradas com indicações de desenhos ou palavras. Havia duas cartas com a palavra “fim” e quando esta carta era virada, a história terminava. Os destinos eram criados de amigo para amigo, em uma narrativa de vida e morte, e então elas recomeçavam e repetiam o mesmo esquema. E a história era sempre diferente.

Matheus, 9 anos: – Deixa eu fazer da Joyce.

Você nasceu e cresceu e virou uma mãe –

Aí você achou um tesouro...

Matheus: – vai Ezequiel! Eu vou passando e você vai falando.

Ezequiel, 9 anos: – Depois você achou uma estrela mágica –

Era vaidosa – E...

E fim.

(risos)

Matheus: – Seu fim foi muito rápido

Eu: – Meu fim é sempre rápido nessa brincadeira.

O lugar – “minha casa é lá no fundo e fim.”

Quando comecei a pesquisa fiquei indecisa de como descreveria o espaço onde essas crianças vivem. Não queria ligar as crianças a um fator social apenas; meu objetivo era dar luz às brincadeiras que elas mais gostavam de brincar, e descrever suas narrativas e os caminhos lúdicos que elas representavam no momento livre do Programa Curumim. No entanto, refletimos juntos no curso sobre a importância de relatar suas vivências em outros grupos sociais, como a vizinhança, a relação com o bairro e suas casas, para complementar a observação que se faz no momento em que elas também reproduzem esses mesmos vínculos; entendi que isso também é parte da escuta e pode ser feito com delicadeza e cuidado junto com o grupo:

“Primeiro você sai do Sesc, faz o zig zag, depois pela direita andando, atravessa o farol, depois você vira pra lá e atravessa de novo. É um lugar bom, bonito e tem um pouco da natureza, um pouco da cidade e carros.”

(Ezequiel, 8 anos)

“Eu já morei na Paraíba, depois que vim para São Paulo, acho chato aqui, não tem nada pra fazer, todo mundo começa a brigar. Lá na Paraíba tem porco no sítio, uma casa, uma piscina, um montão de pé de coco, tem jaulas para pato, mas três patos morreu...” –mas e a sua casa? “Eu moro numa pensão, não é grande, mas tem televisão e um monte de coisa, sobre as ruas; Um pouco bom”.

(David, 9 anos)

“São Paulo é muito dahora porque nós brinca. Aqui eu conheço mais gente, tenho mais amigos.”

(Luan, 11 anos)

“Minha rua? Muitos fofoqueiros, muita gente que cuida da vida dos outros, em casa a gente não faz nada além de brincar, amo todo mundo que mora comigo, são nove pessoas.”

(Gabrielly, 11 anos)

“Eu quero ter uma casa nova e minha casa vai ser grande, quero ter um quarto. Minha rua? A rua

é suja, pessoas que não são nórias jogam lixo na rua também. O que falta no meu bairro? Respeito pelos os outros.”

(Francisco, 6 ano)

“Eu moro na casa verde, minha irmã sempre vai pra lá e a gente brinca junto, e eu tenho uma balada no porão”. – Balada? – “É. De dançar, sabe?”

(Theo, 6 anos)

“Não acho meu bairro perigoso, minha casa é confortável, tem espaço. Tenho bastante amigos na minha rua.”

(Raphael, 11 anos)

“Eu moro nesse bairro desde quando eu nasci, antes do Sesc, só tinha a rua para brincar, depois do Sesc eu fiz amigos e me divirto nos programas que participo.”

(Leo, 12 anos)

Além de recolher os depoimentos com perguntas e entrevistas, dei um gravador para Vitória e Gisele, com o objetivo de que elas gravassem o caminho de ida de casa para o SESC. Virou uma brincadeira divertida: fizemos por duas semanas.

“No âmbito das pesquisas com crianças, um interessante e produtivo caminho para dar-lhes voz é abrir espaço para que sejam, elas também, coautoras das pesquisas. Assim, oferecer-lhes câmeras, pedir que elas registrem através de mapas, imagens, fotos, desenhos - ou outras formas - seus cotidianos, é uma das evidências maiores de que estamos confiando nelas e acolhendo suas vozes.”

Um dia:

“Oi, eu moro numa pensão, eu tô vendo a Tica.” – Eu gosto dessa música - “é música de gringa, você é gringa? Você é Paraguai? Eu to vendo os homem da Sky, eu to vendo a perua do ballet, e eu queria falar que minha amiga vai amarrar o cardaço e eu tô vendo um monte de cocô, eca! E eu tô vendo uma pracinha, e eu tô vendo uma árvore bem grande de coco, parece lá da praia... minha mãe gosta de bolo de coco...” (Vitória, 7 anos)

Outro dia:

“Eu to saindo da minha casa, eu já saí e vou pro SESC, eu tô vendo o tio do ballet (Gisele corre para abraçar o tio do ballet e conversar com ele), agora eu tô escutando música, tô vendo a Tica, eu dei um abraço na Tica, eu tô vendo a polícia, eu tô vendo, eu tô vendo o Israel – oi, Israel! Tô vendo a mãe do Matias, um hotel, um homem deitado na rua. Eu tô vendo a pracinha, aqui não é lugar de ficar não, porque tem um monte de nória, ali tem escorregador, um trenzinho de brinquedo, a gente já ta chegando no Sesc...”

(Gisele, 9 anos)

Minha escuta do bairro foi a partir da observação das crianças, que sempre descrevem suas relações com o outro: o amigo, o amigo da mãe, o primo do vizinho, as paraguaias, o tio que trabalha no mercadinho, o policial que é seu amigo, os “noias” da praça... A relação, enfim, que é dada com o outro. O bairro é orgânico e eu só poderia descrevê-lo como estrangeira, com um olhar técnico e talvez mais superficial, no qual minha percepção teria como base uma referência de outro espaço geográfico.

O referencial das crianças não é só pela geografia vivida de maneira prática no dia a dia; esse referencial vai além, na medida em que o vínculo com as pessoas faz o espaço ser o que ele é, e como ele é, cheio de fantasias, simbolismos, realidades e possibilidades de ser. Ao me descrever o lugar onde mora, Maria conta – enquanto solta bolinhas de sabão – uma história sobre as pessoas que moram com ela, onde elas dormem, o nome de todos e de como é feliz. Cria um nome que não está no Google Maps para sua rua, “Rua Branca, andar 7”. Descreve-me o nome e os lugares pelos quais passa e, para finalizar, diz que sua casa fica lá no fundo da rua e fim. Consigo imaginar um desenho colorido e repleto de detalhes para todas as descrições que as crianças me deram. Eu não contaria melhor os seus contextos.

A Família – O Rapto de Kyara.

“Não estamos fazendo brincadeira. Aqui não é brincadeira. É mamãe e filhinha. É nossa casa na montanha.”

(Maria, 6 anos)

Nesta casa na montanha havia onze crianças de idades entre seis e onze anos brincando juntas numa grande casa construída em EVAs por elas, meninas e meninos. Era um casarão feito com muito esmero por todos que ali estavam. Havia um pai numa casa, o Rafa, 11 anos, pai de todos os meninos e três mães de todos; Gabi, 10 anos, Thais, 7 anos e Maria, 6 anos. Era o dia do aniversário da Kyara, uma vaca de pelúcia que eles brincavam de raptar. Eles estavam preparando a comemoração e ficavam ao mesmo tempo de vigília para não roubarem a vaca. O pai era rigoroso e bravo, as mães eram acolhedoras e fortes. Fiquei como filha na brincadeira, mas depois me ausentei, fui observar de longe. Eles continuaram até a hora de ir embora, os filhos ficavam na incubência de raptar Kyara e os pais em salvá-la e colocar os filhos de castigo. Era a alegria total ser o filho peralta, correr com a vaca, ser posto de castigo e depois fugir de casa. Repetidamente.

Há uma seriedade invejável quando as crianças estão tramando e construindo seus castelos, florestas, casas e fortes, para habitarem já repletas de histórias e acontecimentos. Porque elas vivem o que constroem e não o contrário.



Nova Gravac_a_o 34.m4a

A Pesquisa – “explica melhor o que é pesquisa”

As crianças sabem que estou fazendo um curso sobre observação e escuta na infância; antes de me ausentar dos encontros nas terças, expliquei para elas o que eu iria fazer; muitas delas se interessaram e no decorrer do semestre me perguntaram sobre o andamento. Escolhi fazer registros no meu diário de bordo e usar o gravador do celular. Tirei poucas fotos e quase não usei câmera de vídeo. Quando fui pedir autorização para escrever sobre elas e perguntar sobre suas respectivas vontades em participar da pesquisa, algumas coisas significativas aconteceram. Acho que devo registrar aqui.

Maria, 6 anos: “Eu ainda não sei, explica melhor o que é pesquisa”.

Francisco, 6 anos: “Não sei. Deixa eu pensar mais um pouco?”

Matheus, 9 anos: “Mas se a gente não quiser, você não vai ficar chateada?”

Algumas crianças se recusaram a participar da pesquisa, mas já esperava que isso fosse acontecer. O que me deixou surpresa foram os questionamentos que surgiram sobre o estudo. Estávamos refletindo juntos sobre a importância da pesquisa para mim e para elas. Estávamos, portanto, nos perguntando sobre a nossa participação na vida uns dos outros. Foi de longe uma das conversas mais esclarecedoras e profundas que já tive com as crianças, em grupo e depois individualmente. Sei que se sentiram respeitadas, porque tiveram espaço para me dizer quando não queriam gravar as narrativas de determinadas brincadeiras ou em determinados momentos. E isso aconteceu, pois muitas delas durante a pesquisa me diziam: “agora não quero.”.

“A atitude sincera e acolhedora tanto da adesão de algumas crianças quanto da negativa de outras em participar das pesquisas ou em aprovar a divulgação das suas produções e/ou expressões, é uma das mais importantes e ousadas posturas que um pesquisador da infância pode ter frente ao ato da pesquisa: mostra o respeito verdadeiro que ele tem pelas crianças.”

Passamos, assim, de uma fase do vínculo que estava submersa, não por superficialidade, mas pelo cumprimento das tarefas do dia, pela praticidade e naturalidade dos acontecimentos no mundo adulto. Era como se elas me dissessem: “Se você quiser realmente saber, tenho muito o que dizer e o que perguntar”. Acabei por não fotografar os momentos de brincadeira, a câmera de alguma maneira me afastava da observação; algumas vezes senti que a câmera era uma intrusa dentro desse lugar que as crianças me permitiam chegar. Talvez esse sentimento seja estudado numa próxima pesquisa, mas para o agora temos relatos – as histórias.

Os contadores: “...Tá na hora de morrer! E então ela saiu correndo...”



Nova Gravac_a_o 37.m4a



Nova Gravac_a_o 35.m4a



filename=utf-8"Nova Gravaçã062 m4a 44

Antes de descrever a próxima brincadeira da Mãe Zumbi, quero contar uma breve história de nascimento, a minha história que lembrei durante os meses de pesquisa: minha mãe conta que estava com muito medo de dar à luz, era seu primeiro filho e já era a hora. Hora de eu nascer. O médico dizia: “Vai mãe! Faz força, que já está coroando.” E ela com muito medo me colocava para dentro e não concentrava sua força para fora. Ela conta que ficava apavorada quando ele dizia que eu estava quase nascendo. Depois de diversas tentativas, o médico examinou as batidas do meu coração e disse: “o coração está ficando fraco, teremos que fazer uma cesárea”. Foi assim que nascemos, mãe e filha. À força.

Brincadeira Família – A história da Mãe Zumbi.

Theo, 6 anos; David, 9 anos e Francisco, 6 anos

Eu era a mãe, nossa relação era conturbada, os meninos se mostravam rebeldes comigo, até que em algum momento eles me matavam com arma de fogo, eu virava zumbi e corria atrás deles para comer os seus cérebros (a narrativa foi criada por eles e apenas executei o meu personagem).

Naquele dia morri muitas vezes. Eles me matavam e para que eu me tornasse uma mãe “normal”, eles tocavam a sanfona de brinquedo. No entanto, logo depois atiravam em mim e eu caía morta para recomeçar a persegui-los. Todas as vezes que ia comer o cérebro deles, um salvava o outro e percebi uma alegria imensa do David quando ele era salvo pelo irmão na brincadeira.

David gritava: “Irmão! Irmão! Vem me salvar” (*sorrindo*) – David é o irmão mais velho na sua casa, então acredito que ser o irmão salvo na brincadeira o fez vivenciar um papel inverso do real, de acolhimento. Todas as vezes que vamos brincar de família ele não quer ter irmão na brincadeira. Só dessa vez, nessa narrativa, ele teve prazer de ser e ter irmãos. Assim eles se realizam no momento livre. Ao mesmo tempo que choram, riem; correm, caem. Ao mesmo tempo que sofrem, se alegram. É o momento de cumplicidade com a vida, de repetir momentos felizes e de depurar o amargor. Refizemos essa história em várias oportunidades, brincamos quase o momento livre inteiro de matar e ressuscitar a Mãe.

Comecei a interagir com menos intervenção nas brincadeiras, em certos momentos percebi que as crianças me sentiam diferente, sempre brinquei com elas, mas, na maioria das vezes, dava sugestões sobre

brincadeiras que eu julgava menos violentas ou menos perigosas. Tive que me segurar muito para que a educadora que foi uma criança criada com muito medo, não executasse o seu papel de “proteção”, as senti com uma postura de menos vigiadas e mais livres para expressarem seus verdadeiros sentimentos e vontades. Recordei durante os meses de escuta uma frase da pesquisa da antropóloga Emilene Leite de Sousa sobre as crianças Capuxu: “O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve apreender delas como elas apreendem o mundo: pela experiência.” (2015, p. 151).

“A Guerra mais legal do mundo”

Quando perguntei para o Matheus sobre uma recordação:

Matheus, 8 anos: “A festa mais legal foi aquela que a gente brincou de guerra civil.”

Eu: “E o que aconteceu?”

Matheus: “Igual na televisão, no final todo mundo morreu. Foi a melhor guerra do mundo.”

Eu: “Por que a melhor guerra do mundo?”

Matheus: “Porque a gente se divertiu muito, é muito bom viver a infância assim, se divertindo...”

Depois dessa resposta, eu só consegui dizer: “Então vai se divertir agora”. Ele levantou e me deu um abraço forte, me agradeceu pela escuta de uma pergunta que eu mesma fiz.

Essa festa que Matheus conta foi um caos, eles se jogavam no chão explodidos por bombas, fizeram armas de fogo, capacetes, espadas, escudos e bombas. Eles gritavam, matavam e morriam, tudo isso por mais de duas horas. A sala ficou separada; de um lado um campo de batalha; no outro, as meninas e alguns meninos faziam mandalas de lã. Pareciam Ulisses e Penélopes. Era a festa de encerramento e foi bem perto do atentado na França³. Eles ficaram por uma hora e meia preparando tudo e tiveram o mesmo tempo para vivenciar o “acontecimento”. Ora eu me jogava ferida no chão, ora estava fazendo mandalas e desembaraçando lãs. Entrei no jogo com naturalidade. Não havia necessidade de controle: tudo estava harmonizado pela guerra e pelo descanso.

Olhar para esses depoimentos e refletir acerca de minhas observações quando eu também estava sendo observada foi meu presente maior. Pedi licença para

3 O atentado se refere a uma série de atos terroristas ocorridos em Paris e Saint Denis, em novembro de 2015. Nestes ataques mais de 180 pessoas foram assassinadas, sendo 89 mortes ocorridas na boate Bataclã, em Paris.

entrar no campo rico de acontecimentos, repetições e reproduções do mundo, o que me repartiu e me lançou simultaneamente ao passado e presente. A criança que fui acabou sendo lembrada e acolhida por mim e por elas; aprendi a participar como cúmplice do brincar e isso me fez voltar para um quintal particular, onde meus medos, tristezas, desejos e alegrias se alojaram.

Voltar a ter medo de entrar na corda, passar zerinho, ser encontrada no esconde-esconde, deixar de ser “café com leite” e chorar por não ter conseguido é também lembrar da alegria de começar uma brincadeira e não querer deixá-la até que as angústias fossem elaboradas, refeitas “de cabo a rabo”, porque a coragem é vivida como um fio que é conduzido pela segurança e a vontade, e só podemos nos apoiar na esperança de um fim ou de um **recomeço**. Essas crianças me ensinaram algum caminho, quando entendo que nem sempre se está preparado para abandonar uma brincadeira ou um estado de imersão forte que é um brincar de guerra, em que todos morrem para poder viver depois.

“Evidências de que no ato de brincar não há somente prazer, mas imensos desafios, sofrimentos, frustrações: um preparo para a vida, a própria vida!”

Ir para casa sorrindo ou chorando, depois de passar a tarde inteira a brincar com os destinos desta ciranda que é a vida. Olham para minha pessoa e dizem: “Vamos continuar a brincadeira ontem?” – e eu continuo, continuamos, como as folhas de uma árvore forte, que nascem tão perto do céu e na cadência dos dias e estações, se aproximam da terra para adubar o nascimento. Cada um no seu lugar, eu adulta e elas crianças, preservamos e ancoramos nossa presença na vida. Meu olhar se expandiu e pude me despedir de muitas certezas que tinha. O “adeus” que vai no subtítulo deste relato conta também a história de uma educadora cheia de certezas que teve um fim rápido, que passou por muitas aventuras e se deparou com a novidade que tinham para contar umas crianças no caminho do Bom Retiro.

Como enterrar uma pessoa:

Vitória, sete anos: “Enterrar?
Só você enterrar ele
Ó, você pega uma bacia, ai não! To falando errado.
Você enterra ele – enterrar! Sabe o que é enterrar?
Então, você enterra ele, fica só o sapato
Aí quando ele acordar ...
Aí ele já vai acordar morto.”



Nova Gravac_a_o 45.m4a

As impressões digitais

Eu nasci e cresci debaixo do Cruzeiro do Sul.

Aonde quer que eu vá, elas me perseguem. Debaixo do Cruzeiro do Sul, cruz de fulgores, vou vivendo as estações de meu destino.

Não tenho nenhum deus. Se tivesse, pediria a ele que não me deixe chegar a morte: ainda não. Falta muito o que andar: Existem luas para as quais ainda não latí e sóis nos quais ainda não me incendiei. Ainda não mergulhei em todos os mares deste mundo, que dizem que são sete, nem em todos os rios do Paraíso, que dizem que são quatro.

Em Montevideu, existe um menino que explica:

- Eu não quero morrer nunca, porque quero brincar sempre.

(Eduardo Galeano)

Referências bibliográficas

FRIEDMANN, Adriana. “O olhar por dentro da infância – adentrando dentro das casinhas das crianças”. MEIRELLES, Renata (org.). In: **Território do Brincar - Diálogos com escolas**, São Paulo: Instituto Alana, 2015, p.36-45.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

SOUSA, Emilene Leite de. “As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças” In: **Iluminuras**, Porto Alegre, v.16, n.38, 2015.

Bora testar? Brincadeiras e culturas infantis de crianças ribeirinhas em uma área de preservação ambiental no Amapá.

Ketiene Moreira da Silva¹

Introdução

Como será a caminhada quando os pés tocam territórios que supomos conhecer através da mídia? Acompanhada de um guia turístico, dei meus primeiros passos pelas ruas de palafitas, observando crianças que corriam e manuseavam rodas de bicicletas na Área de Preservação Ambiental da Fazendinha (APAFAZ), localizada no município de Santana, no estado do Amapá, na qual realizei as primeiras pesquisas antropológicas em uma comunidade ribeirinha, baseada na observação e na escuta.

A Área de Preservação Ambiental da Fazendinha tem a extensão de 136,6 hectares, clima equatorial, com fauna e flora características da Floresta Amazônica. A comunidade que reside na APA Fazendinha é orientada para a utilização sustentável de recursos naturais nos patrimônios ambientais e se originou de populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas. A economia inclui o desenvolvimento das práticas de pesca, colheita de açaí e turismo. A ocupação de APA e o desenvolvimento de atividades tem como principal objetivo proteger a diversidade biológica e oferecer melhor qualidade de vida para a comunidade local.



Imagem 1- Área de Preservação Ambiental Fazendinha-Santana, AP.

Fonte: Ketiene Silva, 2016.

Fui recebida na APA da Fazendinha por mulheres da comunidade e crianças que brincavam nas ruas. Entre nossas apresentações, as mesmas assinavam e

preenchiavam as autorizações para que fosse possível observar; dialogar e posteriormente sistematizar as vivências com as crianças. Mulheres adultas, adolescentes e idosas, dedicaram um tempo do seu cotidiano para nos conhecermos. Uma comunidade receptiva, com quem compartilhei momentos que apresento como narrativas repletas de sabores, curiosidades da cultura infantil. As culturas infantis que conhecemos a partir de um punhado de saberes e linguagens que expressam como as crianças transformam, interpretam, reproduzem e reinventam novas dinâmicas, significados, relações e sentidos durante as brincadeiras.



Imagem 2- Brincar nas ruas de palafitas- Santana, AP

Fonte: Ketiene Silva, 2016

Observar e escutar as crianças é também um movimento dos adultos em delinear uma infância conforme suas narrativas. As descobertas adquiridas neste processo de escuta foram idealizadas com as culturas infantis das crianças ribeirinhas que residem na APA pesquisada? Ou a escuta que desejamos moldar dessas infâncias? Compreendendo que as crianças produzem cultura, compartilhamos uma abordagem sociológica que nos orientou para o desenvolvimento do processo de observação e a escuta das culturas infantis. Conforme nos informa Prado (2015),

¹ Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Turismo e Hospitalidade (IFET-SP). Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. E-mail: ketienesilva@gmail.com

a cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por meio de sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços de brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, **não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.** (PRADO, 2005, p. 101)

As descobertas, invenções, representações, criatividade e singularidades das crianças que residem na APA da Fazendinha foram as principais motivações para a escrita das narrativas que partilhamos a seguir. Brincadeiras de maternar, experiências físicas e conflitos geracionais são os temas que revelam um pouco dessas culturas infantis.

Quem é a mãe?

Enquanto conversava com um grupo de mulheres, também observava um bebê que circulava desde a minha chegada. Nas brincadeiras de um grupo de meninas, ele era acolhido no colo ou conduzido, suspenso pelas mãos nas ruas de palafitas. Sorria, brincava e fazia gestos de desagrado que automaticamente sensibilizavam novas ações. **MVCR** tem onze meses de idade, e estava inserido nas brincadeiras das meninas ribeirinhas, aprendendo a andar e totalmente socializado com o grupo de crianças que reconheciam nitidamente suas falas a partir das expressões. Entre tantos cuidados que ele recebia daquele grupo tão eficaz, questionei com curiosidade: “Quem é a mãe do bebê?”

“Uma das reflexões que tecemos em Antropologia da Infância é a questão da ética. Revelar o nome da criança quando escrevemos sobre ela? Só citar as iniciais do seu nome? Colocar um pseudônimo? Sempre chamamos a atenção para a importância de preservar a identidade da criança, pedir licença a ela para falar sobre ela ou sobre suas produções. Por outro lado, ela é autora e atora da sua própria vida. Deixá-la anônima, invisível? Trata-se de um tema complexo que sempre deve ser considerado.”

Adriana Friedmann

As meninas trocaram olhares. Estava bem claro para a minha escuta que havia ali uma maternidade

compartilhada ou disputada na brincadeira. Aos olhares foram somados sorrisos e depois de alguns minutos uma das meninas respondeu: “Vou chamar!”. A mãe estava algumas casas dali, mas o bebê estava tranquilo e totalmente seguro entre as crianças. Brincavam de maternar? Como as crianças daquela comunidade ribeirinha representavam e ressignificavam a maternidade em suas brincadeiras? Quais seriam as semelhanças e diferenças das vivências que já obtive ao interagir ou observar as crianças que residem em São Paulo? Assim que as crianças reiniciaram a brincadeira com o bebê, fui aceita entre elas.

Estavam em um grupo com quatro meninas, um bebê, um urso de pelúcia e uma boneca (bebê de plástico e sem roupa). Todos sentados em uma varanda com um balanço de madeira. As crianças notaram que o bebê não estava confortável e estranhavam a minha presença. Começaram a delimitar ações para ele não chorar. Tentaram um colo mais acolhedor ou corporalmente protetor. Não conseguiram bons resultados e decidiram coletivamente colocá-lo no balanço. Ele iniciou um choro e elas rapidamente movimentaram o balanço com mais força e o choro aumentou gradualmente.

As crianças pouco falavam, mas se comunicavam muito com o olhar. Retiraram o bebê do balanço e ele repetiu o gesto delas, colocando a boneca no balanço, mas sentindo dificuldade em encaixá-la: as meninas ajudaram. Ele ficou em pé, apoiando-se pelas madeiras na varanda, olhou atentamente as frestas e trocou olhares com as meninas. Ao dirigir a câmera para a fresta vi apenas um varal com roupas coloridas que sacodia com a brisa.



Imagem 3- Escuta e olhar de bebê- Santana, AP
Fonte: Ketiene Silva, 2016

O bebê parecia desconfortável e as meninas se concentraram nos cuidados com o urso e a boneca. Uma delas me disse que precisava “banhá” a boneca e no momento seguinte questionaram o bebê: “Qué banhá?”. Lamentaram entre elas a ausência da bacia do bebê e correram para o interior da casa para banhar a boneca em uma pia localizada na cozinha.

O bebê foi deixado no chão em um corredor e elas incentivaram seu caminhar. O bebê sorriu e as meninas festejaram seus passos corridos e inseguros. Deram banho na boneca sob o olhar atento do bebê no colo e me explicaram que a boneca do banho precisava de muitos cuidados: “Esta boneca aqui dorme, chora, come açaí com frango e “cagam”. Bora banhá”. Buscando a minha aprovação, ela disse enquanto brincava: “Eu banho ela...”.

As meninas sorriram: uma delas dava banho na boneca, enquanto outra segurava o bebê e as demais observavam. Um banho rápido, mas bastante cuidadoso. Para minha surpresa a que segurava o bebê perguntou para a que dava banho na boneca: “Vai banhá ele também?” O grupo avaliou que não era um bom momento para dar banho no bebê. E compreendi, com a ajuda delas, que o bebê era lavado naquela pia também quando necessário. Na casa não há banheiro, a higiene pessoal é feita em um banheiro comunitário, mas o bebê tem o “privilégio” de tomar banho na única torneira da casa.

Quanto amor e dedicação deste grupo de meninas com o bebê, como foi possível observar, em que se articulavam raízes das culturas indígenas e quilombolas em inúmeros aspectos que podemos destacar sobre a habilidade que desenvolveram no trabalho coletivo da maternagem de bebês e crianças.



Imagem 4- Maternagem e cuidados com bebês e bonecas- Santana, AP
Fonte : Ketiene Silva, 2016

A organização familiar na APA da Fazendinha é muito característica dos povos indígenas e quilombolas. As funções maternas e paternas estão designadas também ao coletivo. Os bebês e crianças

representam o futuro de todos! A preservação do seu bem-estar e o apoio em novas experiências são apenas ações que lhes garantem uma preservação cultural da sobreposição dos interesses coletivos.

Apesar do relato desta brincadeira da maternagem ter sido realizada pelas meninas, pude observar as relações dos adultos com as crianças e notar o quanto alguns homens também se dedicavam aos cuidados e brincadeiras com elas. “A cultura não está nos artefatos, nem nas frases, mas nas simbologias e nas relações sociais que os conformam e lhes dão valor” (COHN, 2005, p. 20). O período que estive com a comunidade na APA Fazendinha foi breve, mas as simbologias presentes nas brincadeiras das crianças foram um convite para o olhar mais detalhado das especificidades nas relações sociais, dos patrimônios culturais e como eles influenciam a concepção de criança e infância.

As crianças ribeirinhas costumam brincar enquanto acompanham os adultos em suas funções do cotidiano. Aprendem a pescar, cozinhar e cuidar uns dos outros através das brincadeiras entre elas e a interatividade com os adultos. Dentro dessa perspectiva, busquei identificar na cultura infantil, da próxima narrativa, as relações de poder das crianças entre elas e das crianças com os adultos.

Sabia que meu pai me aprendeu a andar no mato?

Foi assim que uma criança, uma menina com três anos de idade na comunidade ribeirinha, tentava relatar os diversos saberes que adquiria sobre o local onde residia; talvez porque pudesse notar meu encantamento com a floresta enquanto ela me contava sobre bichos, amigos, alimentos e passeios preferidos. Fui recebida por esta família composta por um pai que trabalha como guarda florestal da APA Fazendinha, além de desenvolver o trabalho de pesca e pela mãe, dona de casa, e seus dois filhos, a menina N.T.C (3 anos) e o menino N.S.C (7 anos). Acompanhada de um guia turístico próximo à família, fui recebida na varanda da casa, onde podia notar a presença de folhas, tintas, isopor e brinquedos plásticos. A menina se dedicava a uma sacola de brinquedos industrializados, enquanto o menino circulava agitado pela varanda. Fui alertada sobre a “braveza” do menino, que realmente precisou de um tempo maior para se aproximar e se expressar.

Sentei no chão para interagir com a N.T.C, e com a ajuda da mãe decifrava sua fala enquanto ela manipulava aviões, carrinhos e um barquinho de isopor construído pelo irmão. Um barquinho de brinquedos que ela

desmontou com curiosidade e avisos constantes da mãe sobre a insatisfação do irmão quando ele notou o estrago. Enquanto a mãe das crianças me contava um pouco de suas rotinas, ela comentou que a menina não ia à escola, mas o outro filho já frequentava. Eu tentei explicar o objetivo do trabalho e da alegria que sentia ao visitá-los. Avidamente, N.T.C pronunciou uma fala que nos fez sorrir: “Sabia que meu pai me aprendeu a andar no mato?”.

A frase que ela escolheu para interagir comigo foi interpretada, por mim, como um desejo de comunicar seus inúmeros saberes do local onde vivia. Interrompi o diálogo com os adultos, mas descobri que N.T.C não queria me contar os “saberes da floresta”, mas das suas brincadeiras e suas possibilidades de brincar fora da APA. Ela começou a me contar de seus passeios em Macapá (que fica aproximadamente 10 km do município de Santana). Entre frases traduzidas por sua mãe, ela me contou dos parquinhos e seus brinquedos preferidos: “O papai vai me levar no escorrega bunda (escorregador), no pula-pula.... Você gosta? Você qué?”.

Durante a minha visita em Macapá, notei inúmeros brinquedos infláveis e camas elásticas próximas da orla ou parques da cidade. As famílias costumam levar as crianças para brincar nesses brinquedos, por um tempo determinado e pagando um valor correspondente. Na conversa sobre os parques em Macapá, foi que o irmão N.S.C se aproximou, começou a confeccionar dobraduras e deu gargalhadas dizendo: “Vai voltar cheia de mucuim!!!” O irmão sorria, a menina ficava brava, e eu não sabia o que era mucuim! Após muitas gargalhadas, hipóteses minhas, compreendi que mucuim é um carrapato pequenino, que a menina havia sido vítima dele no último passeio ao pula-pula, o que lhe causou desconforto.



Imagem 6- Barquinhos de isopor - Santana, AP
Fonte: Ketiene Silva, 2016

Ela retribuiu destruindo lentamente os barcos feitos de isopor. O irmão apenas observava seu barco de isopor sendo destruído e disse prontamente: “Eu faço barquinho de papel, de isopor”. Ele entregou um barquinho de papel em dobradura, e relatou que seu pai lhe ensinara e brincava a fazer aviões de papel. Ele disse espontaneamente: “Dá para fazer doutro tipo! Tipo avião...”.

Iniciamos uma oficina de diversas dobraduras de avião, na qual ele me ensinou e depois convidou: “Bora testar?”. O menino lançou os aviões, que caíram nas lamas abaixo das ruas de palafitas e se divertiu com os conhecimentos que ia desenvolvendo sobre o formato do avião, a velocidade, o percurso e o distanciamento que atingia...

Os aviões não foram recolhidos e permaneceram na lama até a sua degradação. Quando questionei sobre se ele alguma vez os recolheu, ele respondeu: “Fica até virar outra coisa!”. A menina apenas nos observava e tentava buscar acompanhar as dobraduras, e nos mantivemos naquela brincadeira por muito tempo.



Imagem 6- Dobraduras de aviões- Santana, AP
Fonte: Ketiene Silva, 2016

As brincadeiras evidenciam o quanto as crianças desenvolvem processos de ressignificação e compreendem desde cedo as hierarquias e relações de poder associadas com as suas idades. Quando a irmã chamou a minha atenção para os saberes que tinha da floresta, ela não quis apenas invalidar uma fala da mãe que tentava compreender a proposta do trabalho em um diálogo comigo, indicando a interação com o filho mais velho; mas, também, pontuar que existiam outros espaços além da APA, que ela os conhecia e estimava também.

A relação de poder entre as crianças ficou bem evidente nos olhares que trocavam e nas provocações entre elas. As disputas de saberes, das atrações na APA ou Macapá. As linguagens infantis, ações e interações revelam o quanto as inserções nos grupos sociais estão vinculadas com a conquista da autonomia entre crianças maiores e pequeninas. Como os adultos transmitem e as crianças reinterpretem nas culturas infantis os conflitos geracionais, isso pode nos dizer muito sobre o que é ser grande o bastante para participar. Valores e critérios que se alteram até que a infância seja uma lembrança, uma frase repetida ou quem sabe um convite irresistível para o brincar.

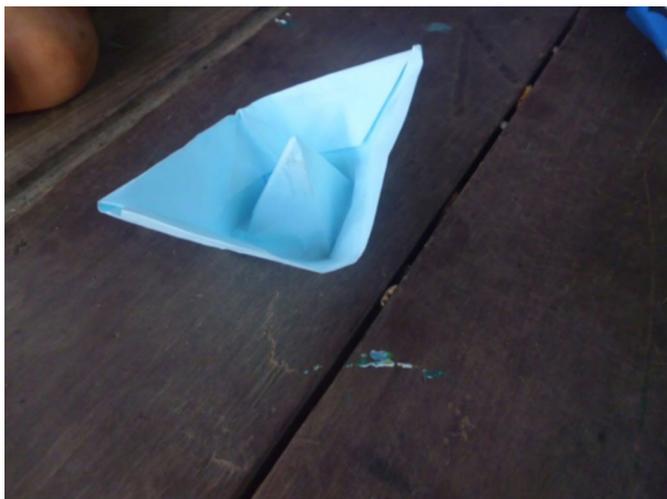


Imagem 7- Barquinhos de Papel - Santana, AP
Fonte: Ketiene Silva, 2016

Considerações finais

O processo de escuta e observação das crianças com um olhar antropológico em uma APA de um trecho da Floresta Amazônica foi uma experiência inesquecível para esta pedagoga da infância e turismóloga. Observar a cultura infantil das crianças que vivem em uma área de floresta é sentir a poesia de tocar o céu, olhar com inversão e reinventar o tempo. Após a escuta das crianças, eu consigo compreender que a observação mais preciosa é o do processo. Observar as brincadeiras infantis e se encantar com os cuidados das crianças maiores com as pequeninas, as relações de poder entre as crianças e como elas fazem uso das entrelinhas nas culturas infantis para se desvencilharem das mesmices, intolerâncias e preconceitos.

Quando uma criança me convidou para testar um avião de papel, não era apenas um experimento de física, mas a expressão mais bonita da cultura infantil, em que o testar é sempre permitido. Isto é, as infâncias e os percursos de testar. Não sabemos ao certo em qual território um avião de papel lançado aterrissa, se

em nosso imaginário ou realmente em algum ponto almejado. Porém, sabemos que em cada lançamento de um avião de papel existem muitas possibilidades e que o recomeço sempre será desejado independente do tempo que se leve entre um lançamento e outro. Aviões de papel aterrissam nos territórios das infâncias.

Bibliografia consultada

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Tradução de Dora Falksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. "A Criança e a cultura lúdica". **Rev. Fac. Educ.** [Online]. 1998, vol.24, n.2, pp. 103-116.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância** / William A. Corsaro; tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed 2011.

COSTA, Dânia Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. "A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 268-289, abr. 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, Autores Associados, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. "O olhar antropológico por dentro da infância". In: **Território do Brincar, diálogos com escolas**/ Renata Meirelles (org.). São Paulo : Instituto Alana, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação Infantil: contrariando as idades**. São Paulo, Képos, 2015.

“Dá a mão para seu amigo!” As fugas e os subterfúgios das crianças bem pequeninas no contexto da educação infantil

Thais Harue Tanizaka¹

O principal objetivo deste artigo é retomar as discussões acerca das expressões infantis, como tema de urgência para ser debatido dentro das escolas de crianças bem pequeninas. Sejam tais manifestações, de acordo com as expectativas do adulto e sua ordem ou não, condizentes mais ou menos com as regras impostas dentro do ambiente escolar; a intenção é reivindicar um lugar social que pouco tem sido considerado nas relações humanas, no caso, das crianças bem pequeninas na creche.

O que chamamos aqui de “transgressões”, são as atitudes que fogem à normativa escolar, que buscam fugas em meio à rede de regras e impossibilidades colocadas dentro de uma instituição regida por parâmetros rígidos e controladores. Será que não obedecer é estar automaticamente e obrigatoriamente errado? Neste artigo, a tentativa é de ir além de uma definição rasa de “obediência”, como aquela conduta que apenas acata.

“E o que significa ‘obedecer’? Ao querer enquadrar as crianças em um determinado modelo e/ou padrão de normalidade-realidade na maior parte das instituições de educação - deixamos de respeitar e conceber as crianças como únicas e de conhecer suas singularidades e multiculturais.”

Adriana Friedmann

A educação escolar de crianças bem pequeninas é recente e suas conquistas refletem seu percurso histórico. As crianças ainda são submetidas a uma série de orientações e regras que não dizem respeito a elas mesmas:

No campo da educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios que

¹ Thais Harue Tanizaka trabalha com crianças pequeninas desde sua graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Especializou-se em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Atualmente exerce função de coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo.

consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno ‘vir a ser’. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p. 10)

O trabalho em uma unidade de Educação Infantil é dinâmico e cheio de imprevistos. No momento em que adentramos o espaço da pesquisa, podemos notar um espaço externo com muitas possibilidades de interação, aprendizado e liberdade. Um parque que em muito excede o que está usualmente disponível para o lazer de crianças bem pequenas no contexto da cidade. O espaço interno, ainda que de tamanho considerável, é limitado pela estrutura típica de uma escola: longo corredor, onze salas, muitas paredes e alguns espaços de convivência coletiva, como o refeitório, espaço de leitura e brinquedoteca.

“O presente artigo constitui uma importantíssima contribuição para educadores, cuidadores e gestores de creches e centros de educação infantil, no sentido de avançar na reflexão da adequação e ressignificação das propostas e práticas de programas e atividades, a partir do conhecimento das realidades e expressões infantis. (Vide ‘Linguagens e culturas infantis’ de Adriana Friedmann, Editora Cortez, 2013).”

O bairro, de periferia, tem muitas casas próximas umas das outras e poucas possibilidades de lazer em seu entorno. Mas quando focamos especificamente no que os pequeninos de até três anos podem fazer, nos vemos na posição de repensar o uso dos espaços, questionando desde a circulação das crianças nas ruas até a ocupação de lugares que ainda não enxergam suas potencialidades. Ainda vemos, dentro da escola, uma das únicas possibilidades de livre circulação e expressão dos pequeninos. E é aí que iniciamos o debate dentro do Centro de Educação Infantil, que recebe crianças de 0 a 3 anos, com atendimento em período integral, docentes em dois turnos de trabalho, compondo uma equipe com mais de cinquenta e cinco profissionais.

Dito isso, revelo aqui minha inquietude diante do quanto essas pequenas pessoas já sabem e o quanto seus saberes ainda são desconsiderados em diversos momentos, dada a intensidade dos eventos dentro da escola. Não é minha intenção aqui julgar

ou apontar deficiências, mas sim evidenciar o quanto as crianças falam sobre suas vidas, suas vontades, suas experiências e tentativas de **aprender**.

“O papel e atitude antropológicos de escutar as crianças para conhecê-las, passa justamente por não julgar, como muito bem o compreendeu a pesquisadora. Não cabem juízos de valor ou querer ajudar as crianças a ‘superar’ suas dificuldades ou limitações: trata-se de dar-lhes tempo e espaço de se expressarem e, conseqüentemente, a oportunidade do adulto reconhecer suas potências e suas essências.”

Quando iniciamos o ano, a perspectiva era promissora: dentro daquele espaço, receberíamos cento e noventa e cinco crianças, de 0 a 3 anos, atendidas pelo sistema público municipal de Educação. Com a equipe gestora, docente e de apoio a postos, todos esperavam por um primeiro contato tímido, mas certamente acolhedor. Era início de fevereiro e, aos poucos, elas foram chegando. Um olhar desconfiado aqui, uma despedida interminável ali. Claro, um tanto acuadas e inseguras, algumas delas em desesperada tentativa de ir embora. Rapidamente percebemos adultos desconhecidos que ofereciam acalento e mostravam um espaço novo, cheio de sons, imagens, vontades e novidades. Assim começava o ano letivo das crianças da sala 4 de um Centro de Educação Infantil da zona sul da capital paulista, e a formação de um grupo com 18 novas possibilidades de ver e entender a escola.

Com o olhar focado no objeto de pesquisa, fui provocada a pensar com quais crianças dividiria esse desafio. Atentava-me a aspectos que, mais uma vez, diziam respeito aos adultos; assim, percebi que a necessidade de resgatar o foco nas crianças estava não somente no conteúdo do meu artigo, mas também infiltrado em minhas ideias e claro, na **prática**.

“É bastante comum quando se começam processos de escuta de crianças que o foco do observador rapidamente se desloque para os adultos cuidadores. Daí o imenso desafio desse mergulho na experiência de uma escuta profunda.”

Ser pequenino e envolver-se tão completamente com o ambiente escolar é algo fantástico de se observar. Ainda que as palavras não expressem claramente as emoções vividas, os olhares e os corpos falam sobre o novo, sobre o que ainda não conhecem. Com o passar dos dias, o grupo foi firmando seus laços e suas descobertas diante de um mundo cheio de certos e errados, com limites que aos poucos vão se apresentando, postos a prova constantemente pelos acontecimentos que vão se desenrolando. Na base do erro e da tentativa, não se cansam de tentar entender a escola, experimentar cada momento. Os imprevistos dentro dos previstos que insistentemente tentamos dar conta nos ajudam a olhar o comum de outro jeito. As crianças bem pequeninas conhecem a escola como poucos. Não por saberem quais regras estão em vigor, ou qual é a próxima atividade do dia, mas sim porque de fato vivem a escola.

As crianças da sala 4 mostraram isso com um vigor típico de quem está em função da descoberta, do novo, do outro. Acompanhei a turma e observei-os em quatro momentos da rotina, em espaços internos, em atividades já conhecidas pelo grupo. Já era meados de maio quando pedi licença às professoras para poder fazer este **trabalho**. Junto com as crianças, partilhei momentos de brincadeiras livres, de alimentação e deslocamentos pelo espaço da escola. O ambiente da escola de crianças pequeninas não é novidade dentro de minhas experiências, mas a necessidade de estar naquele espaço com outro olhar certamente é.

“Pedir licença”: este é um dos temas que trago para reflexão dos pesquisadores; a questão da ética no que se refere a processos de pesquisas/escutas com crianças. Trata-se não somente de pedir licença/autorização aos adultos responsáveis, mas também – a partir do momento em que as crianças têm um mínimo entendimento – pedir consentimento para as próprias crianças. Este é um debate importante. Vale conhecer os apontamentos de Kramer a respeito (in ‘Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças’ – Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, 2002), assim como os debates e guias que vêm sendo desenvolvidos pela Sociedade de Pesquisa Ética com crianças na Inglaterra, Canadá e Estados Unidos.”

Estar ali enquanto pesquisadora foi um desafio, porém, ao mesmo tempo, sentia-me de certa forma acolhida pelas crianças, pois as interações aconteceram a todo momento e assim, trocávamos algumas palavras e olhares. Como professora que sempre trabalhou com crianças pequenas, também me percebi, por vezes, orientando e intervindo em algumas desavenças corriqueiras. A cada necessidade que surgia, notei uma postura diferente diante dos acontecimentos, pois uma voz interna dizia “espera”. Isso ficou muito forte durante os momentos de observação e ainda mais enquanto escrevia este artigo, pois refletia no quanto eu poderia limitar determinadas reações e respostas das crianças. Isso certamente trouxe uma nova postura e um olhar mais sensível diante de tudo que ali acontece.

“Temos todos nós adultos, nos processos de escuta de crianças, o desafio de conter nossa ansiedade e impulsos de intervir, corrigir.

“Esperar, acolher, até mesmo sentir desconforto, fazem parte deste processo.”

Acompanhar os desdobramentos de pequenos detalhes da relação entre crianças de dois anos é um desafio: aquela esbarrada que se transforma no grito e um inesperado machucado, as últimas gotas da água servida que viram um desenho sensorial, o deslocamento da sala para o refeitório que nos põe a duvidar do quanto as crianças pequenas realmente defendem apenas interesses próprios.

Partilharei alguns acontecimentos que ocorreram em momentos comuns do dia a dia, aqueles minutinhos em que muitas vezes achamos que nada está acontecendo entre as crianças. O desafio de seguir essa dinâmica está exatamente aí: cada pequeno momento é uma brecha e uma oportunidade de tentarmos entender como as crianças percebem a escola, suas professoras, seus amigos e suas próprias vontades. A dinâmica de um grupo é intensa, e as expressões genuinamente infantis nem sempre saltam aos nossos olhos. Compreender uma determinada orientação, ordem, regra, pressupõe que o outro seja reconhecido, ao menos temporariamente, como uma referência. Engana-se aquele que imagina uma rotina com regras absolutas e ouvidos atentos somente aos adultos. As fugas diante das orientações dos adultos vão surgindo timidamente, mas estão ali, entre uma brecha e outra.

“A autora, a partir do próprio aprendizado, faz aqui um chamado para mostrar o quanto o professor na sua rotina cotidiana dentro da escola, reage muitas vezes de forma automática e não se detém nestas brechas, parênteses, intervalos, pérolas que surgem toda hora de forma espontânea e que revelam cada criança.”

Enquanto as crianças eram orientadas a ir para o refeitório, Pedro, Fábio e Murilo estavam de mãos dadas, trocando olhares quase cúmplices. Pedro, com as duas mãos ocupadas, uma para cada colega, sugeria o movimento em pulinhos para os amigos, que logo souberam qual era a brincadeira da hora. A diversão estava posta, decidida assim. Ao notar a necessidade de uma quarta criança, a professora orientou: “Pedro, pede para o Felipe te dar a mão, por favor”. Pedro, compreendendo claramente a fala da docente, demonstrou um olhar meio intrigado, meio em dúvida, talvez tentando comunicar que já encontrara um parceiro para dividir a caminhada. Ele optou por não seguir a orientação da professora. Manteve a mão dada somente com Murilo e logo reafirmou sua vontade e decisão ao começar a distribuir beijos na bochecha do colega. A transgressão está aí, meio escondida, meio declarada: por fazer parte de algo que é pessoal, que está em formação certamente, mas é único, os pequeninos afirmam e reafirmam que tomam decisões frequentemente. Evidencia que muitas vezes sobrepomos uma necessidade alheia às expressões infantis.

Era a companhia que ele havia escolhido. Com seu pequeno dedo indicador, apontou para o amigo que já estava ao seu lado. Em seguida, fez um bico bem saliente com sua boca e esticou o pescoço, querendo oferecer um beijo.



Imagem 1: Pedro tenta dar um beijo na bochecha de seu amigo, Murilo.
Crédito:Thais Tanizaka

Murilo não demorou a demonstrar certa insatisfação:

- Pááá, Pêdo!

Pedro insistiu e dessa vez, com sua mão livre, tentou aproximar o colega de seus desejos. Murilo aumentou seu tom de voz, sua expressão facial mais tensa denunciava que as vontades não estavam se encaixando naquele momento:

- Pááááá, Pêdooo!

A reação do amigo que não desejava o beijo ainda se repetiu por mais uma vez. Em meio a pedidos de "Dá abaço, dá abaço!" e de algumas negativas, a vontade, o outro e a possibilidade de interação estavam ali. E Pedro ainda insistiu. O amigo insatisfeito ergueu o braço, reagindo fisicamente depois que se deu conta de que não seria atendido em suas solicitações. Pedro se deu por satisfeito até que...

Até que Renato apareceu naquele momento. Ele chegou assim, claramente querendo participar de algo que o interessou. Os interesses infantis, frequentemente no ambiente escolar, sempre estão sujeitos ao filtro do adulto, que aparenta saber e identificar rapidamente o que é legal e o que não é. Renato viu algo ali, ainda que mais ninguém houvesse notado.



Imagem 2 e 3: Murilo e Pedro se afastam no momento em que Renato ofereceu um abraço.

Crédito: Thais Tanizaka

Ele abriu os braços, em um claro pedido. Imediatamente, Pedro e Murilo se afastaram, de mãos dadas, num movimento inesperado para o colega. Quase declarando que a brincadeira era apenas para os dois e que não havia espaço para um terceiro participante. A expressão corporal de Renato mudou rapidamente, dos braços abertos e um singelo sorriso, para algo mais fechado, demonstrando que ele ficou chateado: o bico surgiu em seu rosto, estava cabisbaixo, sentou rapidamente de mãos cruzadas. Ao seu modo, protestava ao ver que não conseguiu o que queria. Disse, naquele momento, algumas coisas aos seus amigos, porém sem proferir nenhuma palavra.

Mas aí veio o inesperado, o que não costumamos creditar às crianças: os dois amigos, que antes haviam se afastado rapidamente, decidiram acolher o outro colega. A mensagem de Renato havia sido passada com sucesso. Os três então se reuniram, a partir de um convite curto e eficaz.

Pedro disse: "Vem", e esticou o braço em direção ao colega Renato.



Imagem 4: Pedro estende seu braço em direção ao amigo Renato, puxando-o pela mão.

Crédito: Thais Tanizaka

Em situações como essa, em que os desdobramentos fogem ao que esperamos e orientamos as crianças a fazer, podemos entender um pouco da pluralidade característica das infâncias.

Em poucos minutos, constatamos que mesmo tão pequenos, os meninos que não seguiram a orientação da professora, souberam lidar de forma saudável diante de alguns desentendimentos. Prado (2006) escreve sobre como costumamos compreender

o que os pequenos nos dizem, em suas diferentes linguagens:

A infância é assim, concebida como momento de necessária mudança de estado, de algo 'estúpido' e 'fraco', 'desprovido de tudo', para o homem adulto, tomado como referência e objetivo dessa transformação. (PRADO, 2006, p. 49)

Essas pequenas transgressões podem ser caracterizadas como uma forma de expressar e evidenciar que as crianças não são sujeitos totalmente dependentes de uma maneira de ser, viver e crescer que somente bebe na fonte dos adultos. Algo como uma dependência da orientação do mais experiente, daquele que já viveu e que já "sabe". Assim, o conceito de culturas infantis como produto das vivências infantis dentro de suas especificidades, sua peculiar forma de entender e explorar o mundo, pode abrir nossos olhares já automatizados diante do que vivemos.

Outros dois episódios observados podem jogar mais luz sobre essas pequenas brechas encontradas pelas crianças. Os exemplos aqui citados evidenciam que muitas vezes, essas fugas passam longe de nossos olhares.

Na escola, os momentos vividos no refeitório são vários e muitas vezes não fazem parte dos planejamentos pedagógicos. Talvez por não serem reconhecidos como um momento oportuno de aprendizagem, talvez por não ser iniciado e dirigido pelo professor, apenas compreendidos como apenas mais uma parte obrigatória da rotina dos pequeninos.

As crianças se alimentam na escola e essa parte da rotina é recheada de situações interessantes de serem observadas e problematizadas entre os adultos e, especialmente, com a equipe docente. Quanto às fugas, no sentido mais estrito que a palavra impõe, quase como um escape, captei mais uma situação bastante ilustrativa. Dessa vez, percebi Manoel em uma situação curiosa e até cômica, do meu ponto de vista de pesquisadora, mas desafiadora para sua professora.

Todos seguiam com as professoras para o refeitório e eu acompanhei esse deslocamento. A maior parte das crianças já havia se sentado e aparentemente todos estavam ali. Aparentemente, reforço. Notei, repentinamente, e pelo canto dos meus olhos, um menino saindo pela lateral, em passo apressado, indo em direção oposta à do refeitório. Ele não corria, porém tampouco caminhava. Era um passo mais

ligeiro, mas sem evidenciar corporalmente sua fuga, pois a orientação era clara e todos iriam beber água, sentados à mesa.

Ele seguiu em direção ao corredor. O que estava para acontecer foi tão sutil e tão cheio de destreza que eu mesma não notei na primeira vez que revi as imagens. Nem na segunda. Ele saiu com seus ágeis passinhos e encontrou, inesperadamente, um adulto no corredor. Não era sua professora, mas certamente se configurava como um impedimento de sua empreitada. Nenhuma palavra fora dita entre os dois. De modo surpreendente e revelando incrível habilidade motora, ele mudou o ritmo de suas pernas, fez uma curva repentina e entrou na primeira sala que encontrou.

O ritmo de seus passos, como mostro nas imagens a seguir, teve um pequeno imprevisto e foi logo recalculado. Vale dizer que não houve repreensão nesse momento, ele mudou seus planos por conta própria. Aos dois anos. Como é de se imaginar, tudo isso aconteceu rapidamente.

Manoel seguiu para a primeira sala que encontrou e assim que reconheceu o espaço, alcançou a caixa de brinquedos. Quando me aproximei, ele já estava brincando com um carrinho em cima da mesa. Ele lançou um olhar de dúvida em minha direção, mas misturado com algo que denunciava uma decisão tomada. Ele não se intimidou, apenas constatou minha presença e certificou-se de que não seria repreendido. E assim, ficou até que a professora foi buscá-lo.



Imagem 5. Manoel segue para o corredor, enquanto sua turma estava tomando café da manhã no refeitório.

Crédito:Thais Tanizaka



Imagem 6. Manoel nota uma professora vindo em sua direção e mesmo sem nenhum aviso verbal, decide entrar na sala logo que avista o adulto.

Crédito: Thais Tanizaka



Imagem 7. O corpo, já evidenciando sua decisão, segue em ritmo acelerado para o primeiro refúgio que encontra até Manoel entrar na sala.

Crédito: Thais Tanizaka

A fuga nessa situação, que envolve o espaço físico, também foi alvo de minhas problematizações durante o percurso de pesquisa. Frequentemente observo como as crianças reagem em ambientes externos e internos, pois estamos sujeitos a limites ainda mais restritos quando estamos dentro da escola. Noto, no trabalho diário, certo anseio pela ida ao parque, com gritinhos, comemorações, pulinhos e passos apressados quando a professora “deixa”. Questiono falas que justificam tal saída simplesmente porque as crianças “adoram ir ao parque, e movimentam-se com alegria quando saímos da sala”, e vejo-as diretamente relacionadas à possibilidade de criação e liberdade que o espaço nos abre. Os dias observados na sala 4 foram de tempo frio e com chuva, o que limitou muito as saídas naquela semana.

“As brechas de que fala Thais, assim como o momento do recreio, são as oportunidades, por excelência, mais ricas e privilegiadas para conhecer as crianças e propiciar tempo e espaço para serem e estarem por inteiro, na sua mais pura essência. Momentos imperdíveis para quem quer aprender com e sobre elas.”

Pedro, o mesmo que estava envolvido na situação descrita no primeiro exemplo deste artigo, foi para além do que estava dado em outro momento, tanto pelas regras que ele já conhecia bem, quanto pelas frequentes orientações dadas pelos adultos envolvidos.



Imagem 8. Pedro vira sua caneca de ponta cabeça.

Crédito: Thais Tanizaka

Era hora de beber água e a canequinha foi servida. Alguns beberam de golinho em golinho, em intervalos mais longos. Para Pedro, a sede foi saciada de uma única vez. Depois de tomar a água, olhou para o copo, observando se realmente não havia mais nada ali. Ao ver que ainda sobraram algumas gotinhas, virou o copo de ponta cabeça, jogando aquele restinho na mesa, certificando-se que nada sobrara, batendo o copo várias vezes na mesa.

Disse algo parecido com “cabô!” e dirigiu seu olhar para a professora que estava próxima. Logo que foi atendido e sua caneca retirada da mesa, começou a fazer movimentos com seus dedos indicadores, as duas mãos em movimentos circulares, aparentemente envolvido em alguma produção sensorial com as poucas gotinhas que derrubara anteriormente na mesa. A língua também acompanhava essa experiência e sua pontinha ficava para fora da boca.

A sensação realmente parecia ser prazerosa e, em poucos segundos, ele empenhou suas duas mãos inteiras nesse momento. Para lá e para cá, alguns movimentos circulares e logo um olhar para a professora. Ensaiou um discreto sorriso misturado a um olhar de dúvida, como se houvesse perguntado a si mesmo sobre o que aquela atitude poderia trazer como resultado, naquele contexto.

Tais experimentações, em meio à intensa dinâmica do dia a dia de grupos numerosos, não são sempre bem recepcionadas e até mesmo compreendidas. Provavelmente porque os adultos que acompanham as crianças também têm seus próprios limites e prioridades dentro da rotina, com uma série de demandas que vão se impondo. Porém, é importante frisar que o debate é necessário para que possamos rever muito do que exigimos

“Esta é uma questão recorrente quando dentro das escolas: com tantas crianças nos grupos, como observá-las? Como colocado acima, as brechas, um diário de bordo em mãos e uma câmera são sempre ferramentas que auxiliam a registrar as mais imediatas impressões e insights. Para, mais tarde, refletir a respeito, estudar, aprofundar.”

dentro da escola, tanto dos adultos quanto das crianças. Ressalto como igualmente importante uma necessária discussão sobre o quanto nós, adultos, estamos dispostos a reconhecer a potência das expressões e linguagens infantis, pois percebo que sempre buscamos conhecer mais sobre elas, mas não nos deixamos levar pelos eventos corriqueiros que, como evidenciado nesse texto, são tão valiosos quanto nosso aprofundamento teórico. Ainda nesse pensamento, entendo que precisamos refletir sobre o quanto estamos dispostos a “abrir mão” de muitas decisões que, corriqueiramente, acreditamos que somente os adultos podem tomar.

Sinto-me, muitas vezes, no lugar de quem olha por demais os adultos e acaba estabelecendo outras prioridades, cujo destaque nem sempre são as crianças. Digo destaque, pois ainda estamos sujeitos a uma ordem que privilegia e valoriza aquele que “já sabe” e que “já aprendeu”. O processo desta pequena pesquisa certamente deixa comigo algo que nos ensinam a esquecer, que é a infância enquanto tempo em si, e não como um período da vida que deve ser constantemente orientado e direcionado.

Carrego aqui dentro, e de forma crescente, certa inquietação quando sinto que as crianças não são ouvidas e consideradas dentro do que elas querem, decidem e expressam. E aqui, nesse contexto, estamos para além daquela antiquada frase “criança não pode fazer só que quer, quando bem entende”. Anseio, com certa angústia, por um momento em que reconheceremos nos pequeninos um pouco do que fomos enquanto crianças, nos aproximando com mais sensibilidade dos erros e acertos colhidos durante a vida que vivemos na escola. Costumo dizer que a melhor parte do meu dia é com as crianças e este artigo trouxe isso à tona de um modo tão leve, tão suave, que passei a suspeitar, com mais força, de que estou no lugar certo, com as melhores companhias que poderia ter. As crianças sempre falaram, faltava-nos a consciência de que podemos escutar mais. Aliás, devemos.

Bibliografia consultada

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. “A criança e a percepção do espaço”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 39, Fundação Carlos Chagas. 1979

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**. Vol. 10, n. 1, mar., 1999.

_____. Contrariando a idade: condição infantil e relações etária entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2006.

SÃO PAULO. Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares. Orientação Normativa nº 01/2013. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2014.

SÃO PAULO. Currículo Integrador da Infância Paulistana. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, 2015.

Gênero, infância e educação

Para Scott (1995), gênero é uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. Dessa maneira o contexto social torna-se um fator determinante e configura as características dos seres humanos. Nesse contexto, o indivíduo aprende como se vestir, como andar, com quem brincar, como se comportar, e vários outros aspectos que reforçam a educação dos corpos, podendo assim ser entendidos como fundamentais para reproduzir ou fortalecer essas características.

O bebê aprende com as primeiras palavras que existe uma “mamãe” e um “papai”, logo aprenderá que existem “meninas” e “meninos”, e esta dicotomia o terá diferenciado muito antes que ele saiba que existe a palavra “pessoa”, que pode aplicar-se igualmente a todas elas. Existem muitas formas de diferenciar as pessoas, mas nosso idioma priorizou a característica sexo para subdividi-las, dando-lhes um nome específico. Evidentemente, o mesmo não ocorre com outras características humanas (MORENO, 1999, p. 14).

Nessa perspectiva, as expectativas geradas pela sociedade desde o nascimento em relação ao que é característico de masculino e feminino promovem situações que fortalecem as diferenças entre gêneros e determinam padrões de normatividade, restringindo direitos individuais dos sujeitos.

No Brasil, 24% das meninas de 5 a 9 anos de idade dedicam em média seis horas semanais ao trabalho doméstico da própria casa, enquanto 14,6% dos meninos dedicam cinco horas semanais (IPEA, 2012; PNAD, 2009). Ao mesmo tempo, as diferenças de inserção no mercado entre homens e mulheres foram reduzidas em 2011, com o aumento da participação feminina em todas as formas de ocupação

(IBGE, 2012). Ainda assim é comum observar no meio infantil a divisão de papéis, restando às meninas personagens ligados ao lar e à maternidade, fato que possui relação direta com a cultura e também com discursos sobre “ser homem” e “ser mulher”.

Os padrões normativos se manifestam de maneira intensa por meio de imposições construídas ao longo dos tempos, e determinam formas de comportamento que geralmente conduzem à desigualdade entre os gêneros, principalmente no que diz respeito ao direito das mulheres, pois estas se encontram em posição inferior aos homens em diversas instâncias da sociedade. Além disso, a questão de gênero ainda é um tema sensível, e não recebe a devida atenção no ambiente escolar.

Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude. (FINCO, 2003, p. 100).

O ambiente escolar deveria privilegiar a diversidade e não restringir a autonomia e identidade de gênero das crianças, pois se trata de um lugar em que ocorre a ampliação de seu convívio social, pois “ao olhar para as questões relativas às diferenças, podemos afirmar que a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na educação infantil” (FINCO & OLIVEIRA, 2011, p.62). Porém, as crianças encontram barreiras de gênero durante suas interações e brincadeiras, muitas vezes construídas e reforçadas pela própria equipe da escola.

As professoras relacionam-se com meninas e meninos de maneiras distintas. A conversa com a menina, elogiando sua meiguice, a justificativa da atividade sem capricho do menino, a forma como o adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos. Nessas relações torna-se possível perceber como expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. Assim, os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. (FINCO & OLIVEIRA, 2011, p.66)

¹ Mestra em Filosofia (área de concentração Estudos Culturais) e Bacharel em Lazer e Turismo pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Agente do Brincar na Associação Brasileira pelo Direito de Brincar e à Cultura (IPA Brasil). Coordenadora de Frente Temática em grupo de pesquisa (EACH-USP). Possui encantamento com temas ligados à infância, à cultura, ao brincar e à memória.

Para Louro, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, falar e a calar; se aprende a preferir” (2011, p.65). Todos esses ensinamentos são atravessados pelas diferenças; eles confirmam e também produzem diferença. De acordo com a autora, “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca instintiva’ sobre os sujeitos” (2011, p.66). Deve-se também desconfiar das práticas rotineiras e comuns, dos gestos e palavras banais, muitas vezes presentes em canções, brincadeiras e brinquedos, trazendo mensagens e narrativas de gênero.

Louro (2011) informa que a pedagogia feminista, pensada como um novo modelo pedagógico, propõe um conjunto de disposições que devem romper com as relações presentes em salas de aula tradicionais, com ênfase na pedagogia da libertação, baseada no diálogo, rejeitando hierarquias, classificações e autoridades, valorizando o conhecimento coletivo e colaborativo. A autora completa sua reflexão ao afirmar que a transformação começa na mudança das práticas cotidianas mais imediatas, pois o cotidiano e o imediato são políticos. Isso tem relação com um processo necessário para os novos (as) intelectuais: o exercício constante da autocrítica.

De acordo com Louro é preciso “olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites” (2011, p.129). Não menos importante, é necessário afinar os sentidos com a observação e o registro de comportamentos e as práticas. “Na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez também encontraremos aliados e parceiros” (Louro, 2011, p.129). Sendo assim, acredita-se que o rompimento de barreiras de gênero começa na infância, no brincar, portanto, nesses momentos de socialização e de troca cultural. Além disso, é preciso olhar e ouvir as crianças, perceber seus gestos e expressões, para que assim seja possível identificar os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites.

Brincadeiras com bonecas (os)

Segundo Caldas-Coulthard e Leuwwen (2002), brinquedos são objetos semióticos, produzidos e distribuídos pelo mundo por poderosas empresas

multinacionais. Transmitem com frequência mensagens para as crianças sobre o mundo social e são produzidos como um sistema, sendo que parte de seu significado é oferecido pelos designers da indústria, podendo ser um repositório de ideologias e de valores sociais. Estes valores sociais variam de acordo com a história e a cultura. Bonecas (os) como a **Barbie**, **Ken** ou **Action Man**, representam atores sociais da forma como são projetados em termos de movimento, da combinação de cores, sendo que tais modos estão sempre condicionados pelas ideologias e contextos sociais da época em que foram produzidos.

(...) brinquedos são, portanto, representacionais, no sentido de que eles significam como a sociedade se parece: seus papéis (relações de poder inscritas em papéis sociais), suas tecnologias (representação de ferramentas e instrumentos – carrinhos, trenzinhos, computadores e telefones de brinquedo, etc.), suas identidades e práticas sociais. (CALDAS-COULTHARD & LEUWWEN, 2002, p. 13)

Nesse sentido, as autoras chamam atenção para a entrada das bonecas (os) na agenda feminista, em especial as (os) que representam atores sociais, pois são produzidas (os) de acordo com significados sociais que variam histórica e culturalmente, transmitindo assim diferentes mensagens para as crianças sobre o mundo social e as práticas sociais. Completam que as bonecas (os) “estão intimamente relacionados ‘ao que está acontecendo’ na sociedade, suas ideologias e seus valores” (2002, p.15). Além disso, brinquedos de forma geral são um meio por meio do qual as crianças aprendem significados sociais e a interagir com o outro.

O gênero pode ser construído nas bonecas (os) que representam seres humanos simplesmente pelo modo como podem ser movidas (os), pois alguns objetos são desenhados para a ação e outros para assumir poses. A partir da semiótica, as autoras apontam questões de gênero presentes nas bonecas (os) considerando suas representações visuais, **design**, movimento, cor e texto. Concluem que as divisões de gênero nas bonecas (os) se perpetuam em suas representações, como por exemplo, a relação do homem com o mundo público, sua orientação para a ação e a posse de superpoderes, e a relação da mulher à domesticidade, profissões humanitárias e educacionais, sendo avaliada em termos de valores estéticos.

De acordo com Benjamin (2009), a criança pode transformar o significado do brinquedo oferecido pela cultura. Enquanto o brinquedo representa a proposta do adulto, a brincadeira expressa a resposta da criança que, desse modo, manifesta a sua autonomia, escolhendo de que forma brincar. Dessa forma, a criança cria o brinquedo enquanto ela brinca e o brinquedo é aquele que se faz durante a brincadeira.

Para Winnicott (1975), a criança cria um mundo próprio a partir dos fragmentos que ela recolhe da cultura, assim como ela projeta na brincadeira algo que vem de fora e algo que vem de dentro; o brincar é uma ação sobre os objetos e a criança tem uma participação ativa na brincadeira. Portanto, entende-se que é pelo brincar que a criança aprende a sua cultura e tem a oportunidade de transformá-la, e é no aspecto da transformação que este estudo pretende se agarrar.

De acordo com Fernandes, os grupos de crianças da Cidade de São Paulo muitas vezes eram chamados por elas de “trocinhas” (1961, p. 159), cuja finalidade primária era por em prática o desejo de brincar. Para o autor a condição básica de existência das “trocinhas” no passado era a vizinhança. Quando alguma criança, em especial o líder do grupo, fosse morar em outra localidade, muitas vezes a trocinha deixava de existir. Neste sentido o autor informou que “a vizinhança é a condição e os elementos da cultura infantil tradicional a causa desses agrupamentos” (1961, p. 161). As crianças podiam se reunir apenas para brincar, mas com o tempo criavam vínculos com os membros dos grupos, o que gerava muitas vezes a intolerância para com os de fora grupo.

Para Fernandes, “O grupo infantil é, pois, uma sociedade em crisálida e sua função equivale à dos demais grupos (paroquial, familiar, vicinal, etc.), sendo igualmente importante na socialização do indivíduo – isto é, dos imaturos” (1961, p. 179). Neste sentido o autor sugere que os grupos infantis são importantes para a socialização das crianças, pois possuem a mesma função que outros grupos que as crianças fazem parte, tais como a família e a Igreja.

Kishimoto (2008) aponta que quando crianças divulgam suas formas de brincar elas ampliam sua cultura, contribuindo para tecer o fio dessa cadeia. Sua prática gera um registro da memória que pela oralidade projeta esse brincar para o futuro. Sendo assim, crianças precisam desde já brincar com equidade de gênero, para que essa cultura lúdica seja transmitida para futuras gerações.

Antropologia da infância e observação participante

De acordo com Friedmann (2011), a Antropologia da Infância permite observar a criança de uma forma totalmente nova, na qual ela possui papel ativo na definição da sua própria condição. Esta disciplina de conhecimento, quer saber a partir de que sistema simbólico a criança elabora sentidos e significados. Cohn defende uma antropologia da criança e não da infância, entendendo como um modo particular, não universal, de pensar a criança: “Crianças existem em toda parte e podemos estudá-las comparando suas vivências: mas as mesmas são diferentes para cada lugar e, por isso, devem ser compreendidas no seu contexto sociocultural” (2005, p. 19). Esta mesma autora apontou possíveis diálogos entre antropologia e outras áreas, como por exemplo, a Psicanálise, a Psicologia, a Pedagogia e as Ciências da Educação. Sendo assim, as crianças são consideradas como atores sociais, criando sentidos e atuando sobre o que vivem.

Um olhar antropológico contribui para observar o fazer das crianças, as relações que estabelecem, e suas aprendizagens. Além de receptora a criança também é considerada produtora de cultura. Há também uma interface da antropologia da infância com a história da infância no debate das imagens das crianças e sua atuação no mundo; com a ciência jurídica para compreender como são construídos os direitos das crianças; e com a formulação de políticas públicas, apesar das polêmicas que envolvem este tema.

Para Friedmann (2011), a antropologia foi criada propondo e utilizando algumas formas de pesquisa muito particulares. No caso do tema desta pesquisa, a observação participante baseada na interação direta e contínua do pesquisador com as crianças; a coleta de desenhos e histórias elaborados pelas crianças; e/ou utilizando os registros audiovisuais. A antropologia das crianças pode ser feita tanto com as crianças como sujeitos quanto com os profissionais falando sobre as crianças e sobre eles. A pesquisa pode ser feita a partir da observação participante, da interlocução direta com as crianças, da recordação de memórias de infância de adultos e da recordação da imagem de infância criada pelos adultos.

Para observar e ouvir as crianças em suas interações com bonecas (os) e entre si, a pesquisa ancora-se na antropologia da infância proposta por Friedmann (2011) e Cohn (2005), bem como na observação participante de André (2008) e Eder e Corsaro (1999). Segundo André (2008), um tipo

de pesquisa qualitativa é a pesquisa participante, sendo uma técnica associada à etnografia. Para ela etnografia é “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. (2008, p. 27). Portanto, esse tipo de pesquisa qualitativa auxiliaria no estudo das práticas culturais de crianças na atualidade. Para os antropólogos etnografia seria “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (2008, p. 27). Sendo assim, os pesquisadores que se utilizam dessa metodologia qualitativa se preocupam com a descrição da cultura.

A técnica de observação participante permite a interação entre o pesquisador e a problemática estudada de forma ativa, podendo realizar conversações e entrevistas com o grupo estudado. Ao adentrar no universo lúdico da criança, foram realizadas brincadeiras simbólicas com bonecas (os), com o intuito de identificar falas e expressões que contrariam padrões sociais de gênero, além de mapear bonecas (os) pessoais das crianças, observar suas escolhas durante as brincadeiras e subverter papéis convencionais de gênero contidos em bonecas (os), de modo a verificar as reações das crianças.

De acordo com Eder e Corsaro (1999), a aceitação no mundo da criança é altamente desafiante, devido à diferença óbvia de idade, maturidade, poder e tamanho físico. É preciso ter um exame microscópico de ações, comparando os eventos com o tempo histórico e os vários níveis de contexto em que as crianças estão inseridas. Os métodos podem mudar durante o curso do estudo e os procedimentos podem ser revisados sempre que possível. É preciso que o pesquisador se destaque do papel do adulto, reduzindo assim o distanciamento entre ele e as crianças; assim elas não teriam mais uma figura autoritária em seu cotidiano e dessa forma o pesquisador ganharia dados mais autênticos.

A partir das informações apresentadas, percebe-se que a investigação com crianças ainda é um grande desafio, pois se trata de um trabalho complexo de observação e de conexão com o seu mundo. Sendo assim, para o presente trabalho foram realizadas observações em sala de aula no contexto da educação infantil pública no município de Guarulhos. A seguir serão apresentados o contexto, os métodos e técnicas empregados e os detalhes do trabalho de observação das expressões das crianças.

A pesquisa

A trajetória do estudo teve início com minha inserção em um grupo de pesquisa Banca da Ciência: Difusão Dialógica da Ciência na Primeira Infância e na Pré-adolescência, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), que desenvolve atividades com crianças e adolescentes nas escolas. A perspectiva deste grupo é trabalhar com temas ligados à cultura e à ciência desenvolvendo o que eles chamam de intervenções não-formais, que seriam atividades propostas para e com as crianças e adolescentes a fim de fazê-los refletirem sobre questões sociais, promovendo uma difusão dialógica da ciência.

Atualmente o grupo de pesquisa é formado por professores universitários, professoras e coordenadoras das escolas de ensino infantil, estudantes de mestrado e doutorado que coordenam alunos de graduação bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Fundação CAPES do Ministério da Educação (alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza) e também do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Estudantes de Graduação (PUB) da política de apoio à permanência e formação estudantil da USP, além dos voluntários.

No início a ideia era inserir a antropologia da infância na minha proposta de trabalho no grupo, porém, identifiquei que ela não daria conta da questão investigada pelo grupo de pesquisa como um todo. Contudo, considerei adentrar o universo da antropologia da infância durante algumas atividades a partir do grupo de pesquisa como uma maneira de exercitar o olhar e a escuta das crianças com relação à temática de gênero. Dessa maneira, conseguiria identificar quais os pontos favoráveis e desfavoráveis da aplicação dessa ciência no contexto do trabalho no grupo de pesquisa, sendo também uma maneira de exercitar o que estava aprendendo no curso ministrado por Adriana Friedmann.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2016 com uma turma de trinta e cinco (35) crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade em uma escola pública de ensino infantil na rede municipal de Guarulhos. A professora do grupo de crianças informou que a comunidade local é formada por famílias com menor poder aquisitivo, praticantes da religião evangélica e em sua maioria migrantes e descendente de migrantes nordestinos. A escola está localizada na periferia de Guarulhos, em um bairro residencial, mas com a presença de algumas fábricas.

Para começar o relato de observação, é preciso descrever os objetivos de cada encontro com as crianças. Desenvolvemos dois momentos de observação das crianças na sala de aula: 1) reconhecimento de bonecas (os) pessoais das crianças e observação durante as brincadeiras; 2) apresentação de bonecas (os) com papéis de gênero subvertidos e observação das brincadeiras. Cada momento de observação teve duração de 1 hora e 30 minutos aproximadamente, em ambiente de sala de aula, com a presença de equipe de pesquisadores formada por estudantes de graduação, além da presença da professora em sala de aula.

Deve-se ressaltar que a professora teve participação direta na atividade, registrando com câmera fotográfica as imagens das crianças e suas interações. Além disso, todos os adultos presentes brincaram e interagiram com as crianças, sendo que alguns faziam perguntas mais diretas para compreender o que as crianças pensavam sobre as bonecas (os). Os registros foram feitos com apoio de câmera fotográfica, câmera de celular, vídeo e áudio para os dois momentos de observação.

Os alunos de graduação foram orientados por mim a observarem e conversarem com as crianças sobre as histórias que elas estavam construindo com os brinquedos. Foi necessário fazer um recorte do material coletado para que fosse possível identificar as falas e expressões espontâneas das crianças. Nesse sentido, apresento aqui as observações de brincadeiras de apenas uma criança, um garoto que possui o boneco “Fortão”.

“Ao se adentrar antropológicamente o universo infantil é fundamental que, na presença de mais de um observador, todos tenham orientações prévias e continuadas, para transmitir tudo o que a antropologia não é - fazer entrevistas, muitas perguntas, estimular, intervir, ensinar, corrigir, avaliar;

no que a antropologia consiste - observar, escutar, acompanhar as crianças nos seus movimentos e escolhas, colocar-se no lugar, respeitá-las; trabalhar profundamente a postura e atitudes esperadas do pesquisador; acompanhar de forma permanente antes, durante e depois das observações, sentimentos, percepções, etc.”

Adriana Friedmann

As expressões e atitudes deste garoto chamaram minha atenção, pois foi a única criança que evitou responder às perguntas feitas pelos adultos e apenas no ato de brincar demonstrou seus reais interesses pelo “universo feminino”. Enquanto os bonecos (as) das crianças estavam sendo apresentados (as) para a turma, as mesmas estavam sentadas em grupo nas mesas redondas. O boneco trazido pelo menino era robusto, com muitos músculos, sendo o mais forte de todos os bonecos ali presentes. O menino, que estava sentado na mesa com as meninas, informou ser o dono daquele brinquedo e que seu nome era “Fortão”. Mal era possível escutar sua voz, e foi observado certo incômodo do garoto em relação ao boneco. Ele estava sentado apenas com meninas. Observei que ele buscava brincadeiras com esse boneco, mas que também demonstrava grande interesse pelas bonecas das amigas.



Imagem 1 - Primeiro encontro: menino escolhendo brincar com a boneca

Fonte: Equipe - Grupo de Pesquisa

Nesta imagem, pode-se observar a interação do garoto com a boneca bebê enquanto seu boneco Fortão está colocado sobre a mesa. Não foram observadas muitas interações do garoto com o boneco no primeiro encontro.

Há um pequeno vídeo feito por um aluno de graduação durante esse processo de reconhecimento dos brinquedos em que o garoto dono do “Fortão” foi observado. Notou-se uma postura quieta do menino durante as perguntas feitas para a turma. Quando os meninos foram questionados sobre as brincadeiras com bonecas, o garoto não ergueu a mão e não comentou nada a respeito. Isto é, durante as perguntas diretas sobre os bonecos (as), as atitudes e expressões do garoto não mostravam seu interesse pelo universo “feminino” e apenas durante as observações das brincadeiras que suas escolhas reais foram reveladas. Apenas nesse vídeo foi possível identificar o momento em que ele se entusiasmou

quando uma das colegas disse que era possível brincar de namorados com a **Barbie** e o **Max Steel**. A filmagem foi um recurso importante para relembrar momentos reveladores das expressões infantis. Em tempo: o vídeo foi utilizado apenas para a observação das crianças e não será divulgado neste artigo.

Durante o primeiro encontro houve outra cena em que o menino demonstrou o interesse pelas brincadeiras de salão de beleza. Notei que ele ficou curioso com uma prancha e secador de brinquedos, e perguntou para uma menina como se passava chapinha. Quando o garoto percebeu minha presença, procurou se esquivar, e rapidamente segurou seu boneco de super-herói como uma forma de disfarce.

No segundo encontro este mesmo garoto estava sentado na mesma mesa, com o mesmo grupo de meninas, porém havia outros dois meninos sentados também. Novamente as crianças levaram seus bonecos (as) pessoais para as observações de brincadeiras, dessa vez com a presença de bonecos (as) subvertidos criados e confeccionados pelos alunos de graduação. Por exemplo, havia **Barbie** com roupa de piloto de Fórmula 1 e **Max Steel** com roupas de cozinheiro. Assim, novamente, as interações das crianças com esses brinquedos foram observadas por mim e pelos alunos de graduação.

Novamente o garoto trouxe seu boneco “Fortão” e tentou interagir com ele nas brincadeiras com as meninas. Em seu brincar de bonecos, ou ele está brincando de casal com as meninas, ou está brincando com uma boneca. Como no primeiro encontro as expressões espontâneas do garoto chamaram nossa atenção, na segunda visita foi possível observar diversos registros fotográficos de suas brincadeiras e atitudes. Naturalmente tanto eu quanto a equipe de pesquisadores procurou seguir o garoto e interagir com ele.

“É justamente disso que trata a Antropologia da Infância: seguir o movimento espontâneo das crianças que, muito além de perguntas ou propostas direcionadas, irão guiar o pesquisador através das suas expressões e escolhas lúdicas, nos seus mundos, temas e preferências.”

Há uma sequência de imagens que mostram as escolhas do garoto durante as brincadeiras com bonecas (os). Ele iniciava as brincadeiras com o “Fortão”, depois se interessava pelas trocas de roupas das bonecas de suas amigas, conforme a **imagem 1**, e depois procurava vestir uma das bonecas. Pode-

se observar na imagem seu corpo em direção às meninas, representando a curiosidade do garoto em relação à atividade.

Ele trocou a roupa da boneca nomeada pelas crianças de “Princesa”. Naquele momento ele estava arrumando sua capa, enquanto isso seu boneco “Fortão” estava de lado na mesa. Contudo, não percebi rejeição dele ao boneco, inclusive a professora informou que ele sempre levava este boneco no dia do brinquedo. Seria interessante descobrir a história desse brinquedo, se foi uma escolha do garoto ou um presente. A professora informou que o menino costumava ser presenteado pelo pai e aquele boneco pode ter sido um dos presentes. Enquanto outros meninos da sala interagiam com seus bonecos, em brincadeiras de “lutinhas”, o garoto com seu boneco “Fortão” buscava uma relação pacífica e amorosa deste objeto com outras bonecas.

Imagem 2 – Segundo encontro: o beijo



Fonte: Equipe - Grupo de Pesquisa

Esta cena foi o ápice das observações! Por isso a câmera estava voltada para o garoto. Ele conseguiu revelar em suas brincadeiras com bonecas (os) sua sensibilidade, celebrando o amor, o cuidado e a paz. Em suas interações com as meninas reproduziu brincadeiras tidas como do “universo feminino”. Mas, por que essas brincadeiras correspondem ao “universo feminino” apenas? Por que elas não podem fazer parte do “universo masculino”? Por que é esperado que meninos brinquem com luta e ação e meninas com atividades passivas e românticas? Nessa turma não observei julgamento de meninas e meninos sobre o comportamento do garoto, muito menos interações dele com outros meninos.

De forma geral, nos dois encontros as crianças apresentaram bonecos do tipo *Ben 10*, *Max Steel*, *Homem Aranha*, *Homem de Ferro*, *Fortão* e bonecas bebê. As crianças, em suas respostas às perguntas dos adultos, reforçaram a distinção de bonecas para meninas e bonecos para meninos. Observei meninas brincando com bonecas que assumiam papéis de mãe, dona de casa, cozinheira, cientista, caminhoneira, princesa e fada, sendo que algumas também estavam brincando com bonecos de ação que ocupavam os

papéis de maridos, namorados ou pais. Em relação às brincadeiras entre os meninos, a maioria brincava de luta e, após tentar inserir a boneca nesse contexto, houve falas como “ela não pode lutar, ela é fraca”, “não, porque ela não tem poderes e nem armas”. Diferente dos meninos, as meninas brincavam com qualquer brinquedo e faziam até pares de bonecas com bonecos, como também achavam que as bonecas poderiam ser heroínas assim como os bonecos homens.

Considerações finais

O estudo conseguiu atingir os objetivos do grupo de pesquisa, que eram compreender como crianças de 4 e 5 anos interagem com bonecas (os), identificando falas e expressões que contrariam padrões sociais de gênero, além de mapear bonecas (os) pessoais das crianças, observar suas escolhas durante as brincadeiras (que tipo de bonecas (os), qual contexto estão inseridas (os), quais falas e expressões são construídas pelas crianças) e subverter papéis convencionais de gênero contidos em bonecas (os), verificando as reações das crianças.

De fato, brinquedos transmitem mensagens oferecidas pela indústria às crianças sobre o mundo social, podendo ser um repositório de ideologias e de valores sociais, como no caso das características militares e exageradamente masculinas do boneco “Fortão”. Entretanto, foi observado que a brincadeira expressa na resposta da criança, que manifesta a sua autonomia escolhendo de que forma brincar, a exemplo das brincadeiras escolhidas pelo garoto com o boneco “Fortão”. As escolhas e interesses deste garoto confirmam que, a despeito da identidade de gênero da criança, há múltiplas formas de brincadeiras com bonecos (as). Não se trata de uma questão de incentivo às brincadeiras de boneca em relação aos meninos, mas sim da defesa do livre brincar e das expressões espontâneas das crianças.

Observei que crianças de 4 e 5 anos interagem com bonecas (os) de diversas maneiras, muitas vezes reproduzindo contextos de diferenciação de papéis de gênero. O reconhecimento dos brinquedos reforça a distinção de bonecas (os) entre as crianças, já as escolhas durante as brincadeiras apontam que as meninas estão mais abertas aos diferentes papéis que as bonecas podem assumir, diferentemente dos meninos que evitam brincar com bonecas.

Foi possível observar algumas expressões infantis que ultrapassam barreiras sociais de gênero durante o acompanhamento do garoto dono do boneco

“Fortão”. O boneco forte e com vestimentas de guerra, tornou-se sensível e tranquilo durante a brincadeira. Pode-se dizer que nem todos os meninos preferem brincadeiras agressivas e podem brincar com bonecas sem reprovações de seus colegas. Quando o garoto buscou disfarçar seu interesse em relação às brincadeiras “de meninas”, demonstrou conhecer os problemas e estranhamentos que isso poderia causar nos adultos.

Infelizmente não foi possível conhecer mais sobre a história deste boneco “Fortão”, mas sabe-se que há diversas formas de brincar com ele, de modo a ultrapassar as suas características físicas e papéis pré-estabelecidos, por se tratar de um produto cultural carregado de significados. Através do brincar as crianças podem ultrapassar estes limites e, para conhecer essas formas de expressão, é preciso estar atento, observar, olhar e escutar verdadeiramente as crianças.

Não foi a fala direta do garoto, mas sim suas expressões corporais, a inclinação do tronco, seus movimentos, seu sorriso, seu olhar, e suas escolhas que mostraram o que ele sentia sobre as brincadeiras com bonecas. Por isso, pode-se dizer que a Antropologia foi importante para revelar a singularidade das crianças, o que elas realmente desejam e como atuam sobre diversos temas.

Como o auxílio da antropologia da infância, unida à observação participante, foi possível confirmar que o livre exercício do brincar é um caminho possível para vivenciar diferentes papéis e questionar propostas de bonecas (os) comerciais. Aprendi que não é preciso utilizar perguntas diretas ou atividades estruturadas; basta ampliar o olhar e a escuta para que seus verdadeiros sentimentos e pensamentos sejam revelados no brincar.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A. “A abordagem qualitativa de pesquisa”. In: ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 15-26.

BENJAMIN, W. “História cultural do brinquedo”. In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009, p. 89-94.

BOMTEMPO, E. “A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário”. In: KISHIMOTO, T. M (Org.), **Jogo**,

brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010, p.63-80.

_____. "Brincadeira simbólica: Imaginação e criatividade". In: BOMTEMPO, E.; GOING, L. C, **Felizes e brincalhões: Uma reflexão sobre o lúdico na educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 21-35.

BROUGÈRE, G. "A criança e a cultura lúdica". In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2001.

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.** London: Routledge, 1999.

CALDAS-COULTHARD, C. R. & LEEUWEN, T.V. "Discurso Crítico e Gênero no Mundo Infantil:

Brinquedos e Representações de Atores Sociais". **Revista Linguagem em (Dis) Curso,** Tubarão-SC, v. 4, número especial, 2004.

_____. "Stunning, Shimmering, Iridescent: Toys as the Representation of Gendered Social Actors". In: LITOSSELITI, L & SUNDERLAND, J (Eds.), **Gender Identity and Discourse Analysis,** Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 91- 108.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W.A. **The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

EDER, D.; CORSARO, W. "Ethnographic studies of children and youth: theoretical and ethical issues". **Journal of contemporary ethnographic studies,** v. 19, n. 5, p. 520-531, out. 1999.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Editora Anhambí S.A., 1961. capítulo 2, p. 153-255.

_____. "Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil". **Revista Pro-Posições,** v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

_____; OLIVEIRA, F. "A Sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil". IN: FARIA, A.L.G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis:** uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. (Tese de Doutorado em Antropologia) Faculdade de Ciências Sociais da PUC, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PESQUISA MENSAL DE EMPREGO. **Mulher no mercado de trabalho: Perguntas e respostas.** Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/estudos_mulher_merc_trabalho.shtm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero.** N. 149. Disponível em :<http://www.ipea.gov.br/portall/images/stories/PDFs/comunicado/120523_comunicadoipea0149.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2017

KISHIMOTO, T.M.; ONO, A.T. "Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca". *Revista Pro-Posições,* v.19, n. 3, set/dez de 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300011>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORENO, M.. **Como se ensina a ser menina:** O sexismo na escola. Campinas: Moderna, 1999.

SCOTT, J.W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez., 1995.

TOFFOLETTI, K. "Barbie: a posthuman prototype". In: TOFFOLETTI, K. **Cyborgs and Barbie dolls:** feminism, popular culture and posthuman body. London: IB Tauris, 2007.

WINNICOTT, D.W. "A localização da experiência cultural". In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1975, p. 133-144.

Introdução

Prestes a completar 30 anos de existência, o Programa Curumim, oferecido pelo Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC/SP), se apresenta como um importante espaço de prática e reflexão no campo da educação não formal, sendo uma referência para estudos e pesquisas desenvolvidos na área. De forma lúdica e não escolarizada, o Programa Curumim atende gratuitamente crianças de 7 a 12 anos em diversas unidades do SESC na capital e interior de São Paulo, tendo como premissas a importância do brincar; o desenvolvimento da autonomia; o foco na participação e no protagonismo infantil; a ampliação das linguagens culturais, esportivas, artísticas, sociais; a ênfase na relação da criança com o outro e com o mundo em que vive, entre outras.

Com um corpo de educadores composto por profissionais de diversas formações – artistas plásticos, educadores físicos, cientistas sociais, atores, psicólogos etc. – são os denominados “Instrutores de Atividades Infantojuvenis”, que atuam diretamente com as crianças no dia-a-dia do Programa Curumim, tendo como norte desenvolver o conceito de cidadã junto dos educandos. Criando um ambiente de respeito e cooperação, pretende-se garantir os direitos ao lazer, ao brincar, construir valores, dar voz e protagonismo à infância.

Apesar de uma diretriz única definida pelo Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI), programa de formação e desenvolvimento infantil que se tornou espinha dorsal para a criação do Programa Curumim na década de 1980, cada uma das unidades do SESC/SP acaba por delinear especificidades no seu Programa Curumim. Estes assumem diferenças de acordo com o contexto socioeconômico da comunidade de entorno do SESC, o perfil dos frequentadores, a formação dos educadores, a estrutura arquitetônica, a gestão administrativa, a liberdade de conteúdos trabalhados. No entanto, já existe uma identidade definidora do Programa, que atua há tantos anos, e esta está

sempre presente nas diretrizes pedagógicas e metodológicas partilhada com os educadores para desenvolvimento das ações educativas. Dentro das especificidades de cada Programa Curumim, há uma orientação pedagógica que é comum a toda esta rede de unidades que compõe o SESC São Paulo.

Nesse quadro, enquanto educadora há cerca de dezoito meses na unidade do SESC Ipiranga – localizado no bairro homônimo, zona Sul da cidade de São Paulo – encontro na possibilidade de desenvolver pesquisas uma forma de refletir, repensar e realizar ações pedagógicas no meu trabalho prático diário, sempre em busca de dar enfoque às vozes e aos interesses das crianças que ali partilham um pouco de seus cotidianos.

O Programa Curumim do SESC Ipiranga funciona todas as manhãs, entre terça e sexta-feira, sendo um grupo de cerca de oitenta crianças divididas em duas turmas de quarenta. Eles frequentam a unidade às terças e quintas ou quartas e sextas-feiras. As crianças permanecem juntas de um grupo de quatro educadores das 8h30 às 11h30, quando desenvolvemos atividades livres e atividades direcionadas, além do momento em que partilhamos um lanche na comedoria da unidade. A equipe de educadores escreve um projeto temático anual e programa as diversas atividades a serem desenvolvidas, sendo diretamente relacionadas ao tema principal, ou não. O momento do livre brincar é extremamente prezado, ocorrendo todos os dias. Somos acompanhados e orientados por uma supervisora, coordenação e gerência da unidade.

A Antropologia da Infância, base do curso ofertado pelo Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP, entrou como fundamentação teórica para desenvolvimento da pesquisa em educação realizada junto das crianças do Programa Curumim nos últimos meses de 2016. A perspectiva de que a infância é produtora de cultura e que há uma dimensão de símbolos e linguagens única do universo das crianças, que estas independem da cultura adulta, vai de total encontro com o pensar sobre a infância na educação não formal. Assim, pode alimentar o pesquisador para assumir uma postura de ouvinte das próprias crianças, entendendo que para pesquisar na infância é preciso adentrar ao mundo delas, ouvir e observar o contexto delas.

A pesquisa permite ser coparticipante deste universo das crianças, na tentativa de “traduzir” algumas de suas perspectivas para dar visibilidade e devida importância às experiências vividas na infância.

¹ Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia, mestre em História Social com pesquisa nas áreas do corpo, sociedade urbana e educação. Atualmente atua como educadora no setor da Educação não-formal.

Compreende que a criança, assim como todo ser humano, é aberta e atenta ao mundo, absorvendo e agindo conforme suas interações e tudo o mais que está ao seu redor.

No entanto, o tempo reduzido de trabalho de campo diminui minhas pretensões enquanto pesquisadora no sentido de compreender que, a partir das falas das crianças é possível produzir conhecimentos muito mais aprofundados e de recortes diversos para além do que me proponho a realizar nesta descrição de experiência. Este relato se propõe a instigar os sentidos para dar a devida atenção à fala das crianças, seja pelas palavras, pelo corpo, pelas gestualidades. E a partir desse olhar ampliado, compreender as imensas possibilidades de pesquisas no campo da infância ainda possíveis de se desenvolver.

Mesmo entre crianças que já convivemos com frequência, a possibilidade de construir um momento de pesquisa de campo revela nuances e mundos que, no decorrer do dia-a-dia, passam despercebidos. É para esse “desconhecido”, do jogo simbólico, das imagens mentais, da expressão das emoções que se pretende jogar luz. Para conhecer melhor as realidades da infância deve-se partir da voz das crianças.

Dentre alguns dos relatos feitos pelas crianças e selecionados por mim seria possível traçar enfoques nas mais diversas questões: de gênero, sociais, econômicas, sobre os históricos familiares, geracionais. Ao invés de me aprofundar em apenas um desses, pretendo pincelar aspectos diversos a partir de falas surgidas das próprias crianças, de maneira espontânea, uma vez que sempre procurei me colocar como ouvinte e não de propositora. Em geral as falas são informais, coletadas em momentos de atividades livres, nas brincadeiras ou horário do lanche.

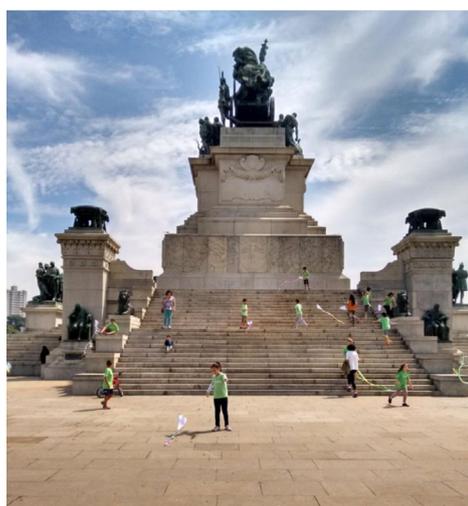


Figura 1. Crianças do programa Curumim e passeio no Parque da Independência

Processo de pesquisa

Para além da pesquisa teórica enquanto área que alimenta minhas práticas de trabalho, o impulso temático inicial que me trouxe para o curso de processos de escuta e observação com bases na Antropologia da Infância, se pautava no interesse pelas formas de diálogo entre as crianças. A princípio, me interessava em que medida na fala das crianças era possível perceber a reprodução de discursos adultos e como, principalmente nos momentos de conflito, esta influência da fala dos mais velhos se afluava em seus discursos e atitudes. Eu buscava compreender um pouco do reflexo do universo adulto nas formas que as crianças se relacionam entre si.

No entanto, após iniciar as leituras indicadas e alguns momentos de diálogo com o grupo de pesquisadores do curso, percebi que esta perspectiva não abria espaço para os universos das próprias crianças. E foi refletindo sobre o contexto no qual as crianças participantes do Programa Curumim do SESC Ipiranga então inseridas, que meu olhar acabou por se direcionar para outras questões às quais as crianças se colocam como protagonistas, de maneira mais espontânea. A partir de seus gestos e dizeres tentei abrir meus sentidos para os modos de ser criança, para a sensibilidade que elas apresentam ao apreender mundos, seja pela oralidade ou pela experiência vivida. Tais perspectivas impulsionaram o trabalho de campo.

O Programa Curumim é gratuito, aberto a todos, desde que as crianças estejam matriculadas no ensino formal e dentro da faixa etária de 7 a 12 anos. Mas tem como diretriz central dar preferência a crianças advindas de famílias de comerciários, estudantes de escolas públicas e com perfil de baixa renda. Uma vez não preenchidas todas as vagas atendendo a este perfil, abrem-se vagas para dependentes de comerciários em geral e, por fim, para filhos de não-comerciários, advindos de escolas públicas ou particulares, pertencentes a qualquer faixa de renda.

No caso do SESC Ipiranga, além do contexto social do bairro, a arquitetura e o uso/ocupação dos espaços físicos também influenciam nas configurações do Programa Curumim. Diferentemente de uma escola ou um espaço construído com intuito estritamente educativo e para circulação de crianças, o SESC é um espaço dividido entre muitos públicos. No tempo do Programa, enquanto somos um grupo com quarenta crianças, convivemos com idosos, leitores, pessoas realizando atividades físicas, artistas, público dos espetáculos, comemos na comedoria enquanto

outros usuários tomam café. Assim, precisamos “organizar nossa bagunça” para que seja possível aproveitar ao máximo as estruturas da instituição ao mesmo tempo em que estamos respeitando normas básicas de convivência entre múltiplos. Dá-se um interessante jogo entre respeitar e quebrar regras, negociar caminhos e testar limites. Há de se possibilitar a convivência entre as várias culturas que compõem estes espaços.

Quanto à composição populacional do bairro, nos encontramos em uma região no bairro do Ipiranga um tanto quanto privilegiada sob o ponto de vista socioeconômico. O acesso a pé, meio mais conveniente para que os pais/responsáveis possam trazer as crianças para participar do Programa, ocorre majoritariamente entre crianças de classe média/média alta. Este é perfil dos moradores nos arredores da Unidade, próximos ao Parque da Independência. Assim, apesar de esforços diversos para preenchimento das vagas por crianças que atendem ao perfil de comerciários de baixa renda, o grupo fixo é constituído por um misto de crianças advindas de diversas realidades, compondo assim uma interessante diversidade étnica e socioeconômica.

A maioria das crianças de baixa renda tem os pais como trabalhadores dos entornos da unidade, estudantes de algumas escolas públicas da região ou moradores de áreas mais pobres relativamente próximas ao SESC. Em várias famílias é possível perceber o esforço por parte dos responsáveis em trazer as crianças para participar do programa, suportando gastos como combustível e transporte público, além do tempo disponível para trazer e buscar as crianças. É notável a participação mais assídua deste perfil de crianças em termos de frequência, pois para muitas delas o Programa Curumim é um espaço de privilégio.

Já as crianças advindas de classes mais altas são majoritariamente estudantes de escolas particulares, tem o horário de atividades mais preenchido e acabam por não ser tão assíduas ao programa, pois sempre faltam em nome de provas e outras atividades escolares, viagens etc. Em geral, para muitas dessas famílias, o brincar está em segundo plano em relação ao desempenho escolar, pensamento que não vai de encontro direto às construções da educação não formal.

A constatada mistura social e econômica entre as crianças, no entanto, é para mim extremamente importante e instigante do ponto de vista educacional. Cada criança, ao adentrar um território de relações, tal

como o Programa Curumim, traz consigo um universo de outros territórios que compõem seu “mundo”. A escola que frequenta, quem são seus amigos, os ambientes familiares, entre outros, são territórios dos quais as crianças carregam traços por todos os lugares em que circulam. O diálogo entre o ambiente microsocial formado no momento do Programa Curumim e os universos de significação macrosocial que cada criança tem consigo é ininterrupto. O SESC se torna um espaço de convivência transversal e, muitas vezes único, na experiência destas crianças, onde elas aprendem a conviver com as diferenças.

No entanto, como construir um ambiente educacional em um grupo cujos participantes advêm de universos de significação tão distintos, isto é, um grupo tão heterogêneo? Esta foi uma primeira pergunta, norte para a pesquisa de campo, que acabou se desenvolvendo para observar como as próprias crianças, a partir de diferenças por vezes explícitas, conseguem se resolver, autorregular e conviver muito bem independentemente desses universos múltiplos. É claro que em dados momentos existem conflitos, porém, o Programa Curumim se mostra um espaço privilegiado por permitir isso; a maioria das diferenças acaba por ser solucionada pelas próprias crianças, sem a intervenção direta dos educadores.

“O enorme desafio de trabalhar com crianças tão diversas e heterogêneas é um dos mais interessantes desafios para um educador e uma fonte de conhecimento incrível para o pesquisador da infância. A temática da diversidade, absolutamente em pauta no momento atual, só pode ser desvendada, acolhida e trabalhada no caminho da inclusão, a partir das constatações que observadores atentos e sensíveis como a Renata, possam apontar nos seus processos de pesquisa.

Os recortes feitos ou olhares podem variar das mais variadas formas, conforme o pesquisador. O que corrobora a importância e urgência de desenvolver estas pesquisas antropológicas com crianças nos mais diversos contextos.

Acolher, aceitar, respeitar, conhecer e incluir devem ser prioridade quando trabalhamos com crianças e infâncias.”

Adriana Friedmann

Isso, porém, não nos isenta da responsabilidade de fazer com as crianças questionem seus pontos de vista, pensem de forma crítica e aprendam a ouvir e respeitar ideias diferentes. Num exemplo em que houve alguma intervenção por parte dos educadores, uma criança advinda de família de classe média manifestou, espontaneamente, seu desejo de nunca estudar em uma escola pública, pois “escola pública é ruim. É tudo sujo e cheio de ratos no

banheiro. Deus me livre de ir pra um lugar assim”². A criança não percebia que, naquele exato momento, vários de seus colegas ali presentes, e com os quais ela convive muito bem, são exatamente alunos de colégios públicos.

Conversamos sobre este posicionamento, dizendo que esse era um universo desconhecido dela e propomos que seus colegas dissessem ao grupo um pouco de suas experiências na rede pública de ensino.

A criança que criticou as escolas públicas, uma menina de oito anos, ficou surpresa ao ouvir seus colegas dizerem que adoravam seus professores, que os banheiros eram em sua maioria limpos, entre outros elogios. Não cabe aqui levantar todos os questionamentos que temos sobre o modelo de gestão da rede pública de ensino ou apontar as necessárias críticas, mas compreender que, ao menos aos olhos das crianças, existem algumas experiências positivas, e principalmente, demonstrar o quanto a realidade pode ser diferente das imagens mentais que criamos acerca do desconhecido. Assim, acredito que a experiência do convívio com a diferença ensina de forma prática, talvez não de maneira definitiva, mas com certeza ensinando a ouvir e dialogar, minimamente. Mesmo que conduzida pelos educadores, a situação é resolvida pelas próprias crianças.

Em busca de mais traços destas diferenças entre as crianças, procurei voltar minha atenção durante os momentos de observação para algumas amizades estabelecidas dentro do Programa Curumim que se dão entre crianças que dificilmente conviveriam em outros espaços. Para ilustrar a situação, o diálogo ocorrendo no momento do lanche, sentadas juntas, uma das meninas relata que “não gosto de férias porque tem que ficar sozinha em casa e não tem outras pessoas junto comigo”, enquanto a amiga responde “eu gosto de férias porque pode viajar, em julho vou para os Estados Unidos”. No que o diálogo toma outro rumo sem que as crianças nem se deem conta das diferenças que relatam ali. Esta situação, que por vezes afasta umas das outras, não era problemática para aquelas crianças, naquele exato momento em que dividiam a mesma mesa, partilhando o mesmo alimento. Apesar de sintomática, as falas se apresentam apenas como constatações factuais, sem o peso da diferença social representada.

Outra situação recorrente que chamava minha atenção nas conversas entre as crianças eram os

erros na fala da língua portuguesa formal. Por vezes o erro passa despercebido entre os ouvintes e por outras é corrigido pelos colegas, mas na maioria das vezes a correção feita pelas próprias crianças não carrega um julgamento preconceituoso que o adulto muitas vezes dá para aqueles que não têm domínio completo da língua formal. Ao mesmo em que explicita o pertencimento a classes diferentes, o erro na fala não é nenhum impedimento para que as crianças interajam, a brincadeira entre as crianças continua a ocorrer com naturalidade, mesmo após corrigir o amigo que acabou de dizer “nóis vai fazê”.

Outra fala que chamou minha atenção para a questão social se deu no contexto de uma atividade musical em que cada uma das crianças, após algumas vivências, deveria propor uma frase rítmica ou qualquer som produzido com o próprio corpo para que as outras, em pares, repetissem o som/movimento. Neste grupo, participa uma menina de nove anos que ainda não é alfabetizada e com bastante dificuldade de se expressar, ela permanece quase sempre em silêncio e brinca com outras crianças sempre obedecendo as “ordens” das amigas. Quando foi sua vez de criar um som, ela disse “Eu achei essa brincadeira legal, mas eu não sei fazer isso. Eu não sei pensar”.

A fala dela causa um silêncio constrangedor no grupo, que dura poucos segundos, mas é resolvido logo, por uma criança mais nova do que a primeira interlocutora, corrigindo que “claro que você sabe pensar! Não fala isso, todas as pessoas sabem pensar! Você só deve estar com vergonha, eu te ajudo!”, e dá algumas ideias para a amiga sobre quais sons poderia fazer. A primeira criança copia um movimento, mas é visível em seus olhos que ela se sentiu muito feliz por ouvir o que disse sua colega, além de reforçar naquele momento seus laços de pertencimento ao grupo. Por mais diversos, as crianças conseguem estabelecer elos, encontrar afinidades.

Uma vez que o Programa Curumim abrange uma larga faixa etária – 7 a 12 anos – estas situações sociais que relatei anteriormente se sucederam entre crianças menores, que estão na faixa dos 7 a 9 anos. Entre as crianças frequentantes do programa que já se aproximam mais da faixa dos doze anos, tais diferenças sociais não passam mais despercebidas entre elas. Não significa que elas não convivam bem entre si, mas que já apresentam uma consciência social mais bem delineada, como no seguinte exemplo:

Enquanto estamos todas juntas no banheiro feminino escovando os dentes, uma garota de doze

² Todas as frases entre aspas apresentam falas reais das crianças, captadas ou por meio de gravador ou por meio de anotações em caderno de campo, no momento em que eram pronunciadas.

anos cuja situação familiar é bastante complicada aponta para as colegas que são irmãs e diz “essas duas aí são umas riquinhas. A escola delas é do lado da minha e eu vejo elas entrando todo dia lá, escola de riquinha”, descrevendo a situação de dois colégios, um público e um privado, que se situam lado a lado no bairro. As irmãs se defendem, dizendo que “é muito difícil para o nosso pai pagar, a gente tem até desconto”, no que a outra já corta “Pára! Lá custa mais de mil reais, eu sei! É mais que o salário da minha tia, vocês são riquinhas sim”. Após esse diálogo, seguimos para o ginásio e as três meninas seguem brincando juntas. Está tudo bem, mas as diferenças não são sutis e algumas crianças já sabem disso.

alguns espaços e possibilidades para permitir que isso ocorra, além da compreensão de que entre crianças esta é uma situação normal e por vezes desejável. Assim, eles conseguem construir espaços de contestação e subversão da ordem, “hoje a gente pode ficar assim! Sem fazer nada mesmo!”, também necessários para a formação de cidadãos. Uma educação que se pretende emancipadora deve abraçar a desordem, o conflito, assim como abrir espaços para que as próprias crianças resolvam tais situações em busca de retomar alguma organização.

“Importante reflexão: deixar o ‘caos’ acontecer, ou nada acontecer; ou ainda, deixar as crianças se organizarem sozinhas. Um professor poderia olhar para esta situação como uma perda de controle dos seus alunos. Porém, porque não pensar nesta possibilidade como um caminho para conhecer melhor as crianças, dar-lhes um voto de confiança, reconhecer que elas têm voz, preferências, tendências e comportamentos que vão muito além do que quando direcionamos suas ações e comportamentos?”



Figura 2. Desenho livre

Em dado momento do trabalho de campo, acompanhar atividades com propostas fechadas e direcionadas pelos Instrutores trouxe alguns obstáculos para o tipo de observação que estava buscando. Muitas vezes, quando a criança tem uma “tarefa” a cumprir, dependemos da disposição do grupo em geral para que se consiga realizar tal proposta. Assim, ao acompanhar grupos em atividades dirigidas, pude observar alguns que, às vezes, aproveitavam muito este momento e, outras, simplesmente decidiam não fazer a atividade proposta por não terem a menor disposição.

Bastava deixar o caos se instaurar, pois temos

Assim, a partir dessa dificuldade encontrada nos momentos direcionados, decidi circular entre os grupos de crianças e abrir a escuta para outros momentos, que apareceram aos poucos e permitiram traçar vários recortes para além das diferenças sociais que enfoquei inicialmente. De forma que, através das falas das crianças, pincelei diversos aspectos que surgiram, sem perder de vista que são as próprias crianças que criam e também resolvem as diversas situações.

Sob uma perspectiva de gênero, por exemplo, em uma atividade decidida pelas próprias crianças, elas escolhiam uma de cada vez, uma música para deixar tocando na sala enquanto brincavam com materiais de pintura. Após pedir uma música do cantor Justin Bieber, a menina de 7 anos justificou: “Antes eu não gostava do Justin Bieber porque ele era gay! Mas agora eu descobri que ele não é, então eu gosto dele”. Ao passo que outra criança com a mesma idade respondeu prontamente: “Ahh mas eu conheço gente gay que é legal, ué”. E a primeira criança disse, pensativa, “É, acho que é verdade, pode ser gay e legal né”. No caso, uma intervenção direta dos educadores sobre o assunto se fez desnecessária.

Em uma atividade envolvendo questões de musicalidade com algumas crianças entre 10 e 12

anos, os meninos mais velhos brincaram cantando “lá, lá, lá” e, espontaneamente, fingiram dançar **ballet** clássico por alguns momentos e nenhuma criança fez comentários desrespeitosos a essa brincadeira. A situação foi muito engraçada para todos, os “bailarinos” e o “público”, que era basicamente feminino. Um possível constrangimento, se pensarmos nessa mesma situação inserida em outro contexto, foi quebrado pelos olhares amigáveis e pela naturalidade do ato.

Em outro momento, as crianças decidiram jogar futebol, no que foi dito que a única regra era que todos deveriam participar. Assim, desenvolveram entre elas estratégias para que as meninas fossem incluídas no jogo e o *feedback* final trouxe relatos prazerosos das crianças em geral, mesmo as que diziam não gostar de futebol ou as que não demonstraram vontade de jogar com as meninas, porque inicialmente julgavam que elas eram “fracas”. Essas situações abrem pistas para trabalhar e pesquisar algumas questões de gênero caso seja este o enfoque desejado. Se partirmos dos modos de ser das crianças, de suas atitudes e gestos, um tema qualquer não precisa ser forçosamente inserido. Elas são plenamente capazes de suscitar situações que nos permitem desenvolver quaisquer temáticas, desde que estejamos dispostos a observá-las e ouvi-las atentamente.

Minha aproximação para realizar este breve trabalho de campo se deu com crianças com as quais eu já tenho um convívio diário; elas me conhecem e temos certas intimidades já desenvolvidas. Foi necessário criar estratégias que permitissem minha aproximação com uma postura diferente da educadora do dia a dia, mais como ouvinte e, por vezes, participante de propostas que partiam das crianças. Entre essas estratégias, optei por não conduzir nenhuma atividade e circular entre os grupos de crianças. Por vezes me coloquei à parte do grupo, somente observando, em outras fui convidada a participar. De qualquer maneira, a mudança de postura do educador, mesmo que dentro do próprio espaço de trabalho, abre novas formas de relacionamento e elos entre este e as crianças. Há, mesmo que em pequenos momentos, um olhar cúmplice e um partilhar sincero.

Dessa experiência, o que mais se reflete em minhas práticas é uma mudança de percepção acerca dos desejos das próprias crianças. Ao reconhecer que suas potencialidades são plenas, que o Programa Curumim é um espaço de educação não formal privilegiado em sua estruturação geral, me questiono sobre qual o sentido de trabalhar com temáticas

que não partam de participação direta das crianças. Se, fora desse ambiente, temos ciência de que os tempos e atividades das crianças são extremamente fragmentados, repletos de ordem e agentes que silenciam suas ânsias e opiniões.

Tendo no horizonte uma proposta de educação cidadã, emancipadora, em sentido de autonomia e liberdade, sinto que essa se torna mais palpável se criamos estratégias junto das crianças. O diálogo aparece enquanto uma constante na relação entre as crianças e os educadores, compreendendo que existem papéis a serem cumpridos, posturas e regras às quais todos estamos submetidos. Embora, sem perder de vista que autoritarismo é diferente de autoridade e que entre o grupo não há hierarquia no conhecimento.

Penso que trabalhar com educação não formal seja uma constante construção de espaços de pertencimento e reconhecimento. Uma busca ininterrupta por fomentar a diversidade, o respeito e o diálogo. Por vezes avançamos, outras retrocedemos, realizando um eterno ir e vir em múltiplas direções e cujas experiências, positivas ou negativas, compõem uma figura ampla, em rede, que dá sentido à esfera da educação geral. É uma aproximação do mundo de sentidos infantil ao mundo das ideias que deve reverberar nas práticas. As propostas da Antropologia da Infância, que aproximam e dão mais validade ao universo infantil enquanto complexo e completo, trazem uma contribuição imensa no pensar de uma educação que se pretenda multicultural, transversal e pluridisciplinar.

Finalmente, que os processos de escuta e observação com crianças abram caminhos para dar voz aos universos culturais das infâncias. Pretendi, a partir de algumas falas, gestos e atitudes, lançar olhar para as infinitas possibilidades que os modos de ser criança nos permitem. Ainda, que esta faísca retroalmente pesquisas e práticas, pois estas não devem ser reconhecidas enquanto esferas distintas, e sim compondo um estímulo mútuo.

Bibliografia Consultada:

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERNANDES, Renata Sieiro. PARK, Margareth Brandini. **Programa Curumim - Memórias, Cotidiano e Representações**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

FRIEDMANN, Adriana. **História do percurso da sociologia e da antropologia na área**

da infância”. Veras - Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. v.1, n.2, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora. UFRJ, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

SAMPAIO, Inês S. Vitorino. **Desafios do diálogo com crianças no processo de pesquisa**. Anais do XXXI Encontro Anual da ANPOCS, ST 14 - Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais, 2007.

SILVA, Vagner G. O antropólogo e sua magia. Trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras. Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH/USP, 1998.

SOUSA, Emilene Leite de. “As Crianças e a Etnografia: Criatividade e Imaginação da Pesquisa de Campo com Crianças”. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.140-164, jan./jul., 2015.

Projeto Férias na Natureza: encontros, descobertas e possibilidades de uma infância maior

Andrea Desiderio¹

Um projeto feito de retalhos de sonhos

O projeto “Férias na Natureza” nasceu de um sonho compartilhado e concebido a partir da vivência e da observação da infância, em que estou inserida como professora e como mãe! Digo isso, pois há alguns anos venho estudando e experimentando a contínua prática e também reflexão acerca da criação, realização e continuidade de ações que possibilitem o encontro entre pessoas, a natureza, o belo e o respeito – encontro desvinculado de instituições escolares ou similares.

“As crianças de hoje, sobretudo as que vivem em contextos urbanos, têm tido escassas oportunidades de conviver junto à natureza. Além da grande pressão precoce das instituições escolares e da inserção da tecnologia nos seus cotidianos, este tema vem merecendo olhares e propostas significativas para as quais pais e educadores precisam se debruçar.

Assim, a sensibilidade da autora quanto à necessidade de propor espaços junto à natureza para as crianças em questão, surge enquanto importante contribuição para a área.”

Adriana Friedmann

Atualmente a natureza e suas qualidades estão cada vez mais restritas e distantes, principalmente para pessoas que vivem em grandes centros urbanos. Além disso, existem poucos espaços de solidão para as crianças e um tempo escasso para *fazerem nada*, ou para que tenham autonomia de decidir o que querem fazer. Elas estão sendo tuteladas por adultos durante parte significativa de seu tempo, de modo que essa ausência de espaço, liberdade e autonomia pode condicionar ou determinar a pessoa que se é, em consonância com as ideias de BARBUY (1980).

Inspirada pelo filme *Do lado de fora: lições de um jardim de infância na floresta - School's Out: Lessons*

¹ Sou professora de Educação Física, mãe de uma criança de quatro anos, pesquisadora da infância e artista circense/acrobata. Tenho formação corporal na área da ginástica artística, técnica Klaus Vianna, danças populares e toco caixa do divino. Moro na cidade de Campinas, trabalho na Escola do Sítio e faço doutorado na UNICAMP.

*from a Forest Kindergarten*², e outros como *Wald kindergarten*³, *Sementes do nosso quintal*⁴, *Território do Brincar*⁵, levei a temática a uma das reuniões do coletivo Bando– Grupo Independente de Estudos Criativos⁶, que tem como objetivo o estudo sobre a infância. Então, a partir da união e reflexão acerca de temas como natureza, infância, tempos, espaços e relações, criamos o projeto “Férias na Natureza”.

O referido projeto foi conduzido em julho de 2016, na cidade de Campinas, interior de São Paulo. A cada dia nos encontrávamos e seguíamos caminhos a pé, em busca de novas paradas e descobertas, com o propósito de exercitar a criatividade, o silêncio, a contemplação e o (re) encontro com nossa corporeidade/natureza. Crianças a partir de quatro anos, adultos brincantes e todo um universo de imaginação, interligados pela vontade de brincar do que quiser e ter férias inesquecíveis foram necessárias para que tudo começasse.

Buscamos situações em que pudéssemos identificar, ou proporcionar, tempos e espaços nos quais tivemos a “infância por ela mesma” e “situações de simetria” entre crianças e adultos, pensamento e terminologia cunhado por Renè Scherer, citado por Silvio Gallo (2016). Estávamos dispostas a experimentar a “infância maior”, qual seja,

“Quando trabalhamos o que significa escutar e observar crianças do lugar da Antropologia, costumamos frisar a importância do pesquisador se colocar de forma mais simétrica com relação às crianças. Não somente no sentido de se reconectar com sua criança interior ou com a criança que foi; mas no sentido de intervir menos, corrigir menos, ensinar menos; e seguir mais a criança nos seus processos, falas, expressões. Este é um dos mais complexos desafios que os pesquisadores da infância têm pela frente.”

uma infância por ela mesma, que o ser criança não seja representar aquilo que o adulto quer, a criança como ser de desejo e que a partir desse desejo, se relaciona com o adulto. (...) situação de igualdade, nem professor, nem a criança se

² Documentário dirigido por Lisa Molomot e visto por mim no Brasil no festival “Ciranda de Filmes” (2015).

³ *Mehr als ein tag im waldkindergarten*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HoN9TOQljhg>. Acesso em: 04 jul. 2017.

⁴ Assista ao trailer oficial, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1-6qjsw9OI&list=PLOrymthu6oxPRjkhyaAdK2GLVN-TFR1r>. Acesso em: 4 jul. 2017.

⁵ Assista ao trailer oficial, disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/longa-metragem-territorio-do-brincar/>

⁶ Grupo do qual sou criadora e participante desde 2016 e é composto por mim, Janaina Pesci, Jessica Caputti e Giseli Jaconski.

submete ao outro. Situação de simetria entre diferentes. Ir junto! Não é fazer *para* e nem fazer *com*, mas é um fazer *junto*, em que eu qualquer um leva um elemento. Um processo educativo de convivência, de conviver nas diferenças. (GALLO, 2016, *informação verbal*⁷)

Retalhos que se unem

Sou professora de Educação Física e vale a pena registrar aqui que a base teórica que fundamenta meu trabalho como professora e pesquisadora de práticas corporais está nas Ciências Humanas e Sociais, e não nas áreas da Saúde ou da Biologia. Essa base possibilita conhecer os fenômenos corporais, ou as práticas corporais, pelo olhar da História, da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia, e torna o fazer “corporal”⁸ um possível campo para a experiência⁹ de cada um dos presentes (alunas, alunos e eu).¹⁰

Nesse contexto, comecei a pensar em fazer alguma atividade com crianças durante as férias escolares de inverno no bairro onde moro e que possibilitasse o encontro, convívio e permanência das pessoas, inicialmente crianças, com a natureza. Não queria nada parecido com “colônia de férias”; pensava em algo que respeitasse os envolvidos, levando em consideração seus tempos e espaços individuais e coletivos, e os colocassem em situações de simetria na vivência da infância por ela mesma.

O sonho começou a virar realidade com o auxílio da metodologia Dragon Dreaming¹¹ que além de organizar o projeto, uniu as organizadoras ao redor de seus três objetivos:

Gerar crescimento pessoal: Toda transformação inicia-se a partir de um único indivíduo que centrado em seus valores e princípios pode potencializar transformações positivas no seu entorno. Um projeto Gaia estimula o autoconhecimento e o crescimento pessoal já que os mesmos são essenciais para realizações que pretendem ser consistentes e coerentes.

7 Esta fala está inserida na palestra do filósofo e educador Silvio Gallo dentro do projeto “Cupinzeiro Curto Circuito”, Campinas, abril de 2016.

8 Com essas aspas, chamo a atenção para esta adjetivação do fazer, uma vez que tudo que fazemos é corporal, pois somos corpo!

9 Ressalto que a palavra *experiência*, aqui inserida, remete-se a ideia de experiência proposta pelo professor de filosofia da educação, Jorge Larrosa da Universidade de Barcelona, em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” capítulo I do livro *Tremores* (2014).

10 Todo este parágrafo foi retirado do relatório do primeiro semestre de 2016.

11 De acordo com o site www.dragondreaming.org trata-se de “um sistema integrado e um método completo para a realização de projetos criativos, colaborativos e sustentáveis”. Acesso em: 04 jul. 2017.

Gerar senso de comunidade: Uma comunidade de indivíduos empoderados e unidos é a forma mais poderosa de transformação do mundo, por isso, um projeto Gaia cultiva e dissemina conhecimentos que fortaleçam a cultura cooperativa.

Servir à Terra: Cuidar da manutenção e da valorização da vida, pois somos parte da Natureza, e como elementos interdependentes da grande teia planetária viva, os projetos Gaia inspiram estilos de vida sustentáveis, que mantêm e valorizam todos os seres vivos na Terra e que visam propiciar prosperidade material, mental e espiritual para o maior número possível de seres humanos.¹²

O objetivo principal do projeto foi celebrar a infância, a espontaneidade, o respeito entre os seres, as situações de simetria. Queríamos também partilhar bons momentos, proporcionar experiências, estimular e valorizar o brincar livre, contribuir para que todos tivessem férias diferentes, longe das telas de TV, computadores, tablets, aparelhos celulares. Além das memórias das coisas vividas e afetivas, quisemos também guardar alguns recortes no tempo e para tanto realizamos filmagens e fotografias.

O projeto “Férias na Natureza”, concebido e desenvolvido por quatro pessoas¹³, tendo como ponto de encontro uma pequena chácara de 1200 m², que possui uma grande área de grama com pomar e piscina. Ficamos o período todo na área externa, com muitos gravetos, frutas caídas, uma corda pendurada na goiabeira, duas mangueiras gigantes, jabuticabeira, aceroleira, limoeiro, mexeriqueira, coqueiro, caquizeiro. Há ainda uma área coberta com uma parede “lousa”, e nesse mesmo local, ficam pendurados um tecido, um trapézio e uma lira, aparelhos aéreos do circo. Ao lado dessa área, um quartinho e um banheiro. Também tem uma extensa área de varanda, com pia, churrasqueira, fogão a lenha e forno para pizza.

Tivemos no grupo de férias vinte e três crianças, entre oito meses e doze anos: dezesseis brasileiras e três colombianas¹⁴. A maioria dos participantes estudavam em uma mesma instituição de ensino

12 Disponível em: <http://www.dragondreamingbr.org/portal/index.php/dragon-dreaming/etica-dd.html>. Visitado em 16 de abril de 2017.

13 Somos quatro amigas que pensaram, organizaram e realizaram o projeto: Andrea Desiderio, Janaína Pesci, Jéssica Caputti e Giseli Jaconski. Tivemos sempre conosco o Oscar Guarin e a Mayuxe Ospina, casal responsável pelos registros fotográfico e fílmico. Com eles, fizemos nossas primeiras trocas.

14 Delas, duas brasileiras, filhas de pai e mãe colombianos e, duas brasileiras, filhas de mãe inglesa e pai brasileiro.

formal, a Escola do Sítio, local onde leciono há 12 anos. Sendo assim, todos me conheciam, eram ou já tinham sido meus alunos, o que facilitou bastante a aceitação por parte das crianças em transformar o “Férias na Natureza” em um projeto de observação. Por outro lado, sempre quis criar outra relação com as crianças, algo que vai muito além da relação professora-aluno(a).

“Em Antropologia contextualizar os territórios dos atores sociais é fundamental: conhecer qual o contexto sócio cultural, além das faixas etárias e da comunidade onde as crianças em questão estão inseridas, faz toda diferença para a leitura e compreensão do que acontece com cada grupo e com cada um dos seus integrantes.”

Possivelmente, tudo o que fizemos pensando nas crianças, nada mais era do que a maneira que encontramos de colocar em ação ideias de prestigiar a cultura da infância, por meio de ações de encontros e descobertas da infância por ela mesma, sem tutelas, sem superproteções, isto é, com quedas, choros, arranhões e carinhos, “(...) da importância do vazio como receptáculo indispensável para a expansão dos valores anímicos.” (BARBUY, 1980 p. 9).

Seguindo a linha de pensamento Dragon Dreaming, que sempre parte de um sonho, também perguntamos aos futuros participantes já na ficha de inscrição: “Qual o seu sonho para esta semana?”. Recebemos, pois, as seguintes respostas:

“Que todo mundo se divirta.” (Murilo, 10 anos).

“Conseguir fazer novos amigos, curtir com os antigos e conseguir estimular mais minhas atividades artísticas.” (Ana, 11 anos).

“Me divertir ao máximo, aproveitar cada dia e poder conhecer e brincar com variadas crianças.” (Felipe, 12 anos).

“Que tenha vários amigos meus!” (Santiago, 9 anos).

“Joaquim, meu amigo da escola. Elena, minha amiga. Caio e Bia.” (Julieta, 3 anos).

“Brincar, pular e nadar!” (Ian, 5 anos).

“Eu quero me divertir muito com pessoas legais.” (Nina, 8 anos).

“Brincar e se divertir.” (Gabriel, 9 anos).

“Huumm... não sei. Brincar! Comer e... quero mandar uma carinha.” (Ana Flora, 5 anos).

“Se divertir.” (Larissa, 5 anos).

“Balançar naquele bambu...vai ter aquele bambu?” (Cora, 4 anos).

“Ver muitos animais.” (Emília, 7 anos).

“Descobrir várias coisas passeando no bairro... Tipo algumas coisas perdidas.” (Tomás, 8 anos).

“Procurar uma praça.” (Joaquim, 5 anos).

“Eu quero encontrar um Unicórnio.” (Ana Luiza, 12 anos).

“Um planeta de maçã.” (Antonio, 6 anos).

Quatro crianças não responderam a este item, aparentemente por ter sido um adulto sozinho quem preencheu a ficha¹⁵, e duas crianças não preencheram a ficha: uma delas o bebê Francisco, de oito meses, que ficou acompanhado da mãe o tempo todo. O outro foi o Rafael, que só viria no primeiro dia, mas que ficou conosco a semana inteira.

As respostas foram variadas e pudemos notar sonhos que nos pareciam possíveis de serem realizados e sonhos bem mais difíceis; estávamos empenhadas a viver todos os sonhos citados. Dentre os que nos pareciam mais possíveis tivemos aqueles de realizar tarefas corporais, pensando em suas realizações individuais; outros que queriam encontrar pessoas conhecidas; os que queriam fazer novos amigos (o que demonstrava uma abertura ao novo, ao desconhecido); e uma criança que sonhou um sonho coletivo, em que desejava a diversão para todos. “Encontrar um unicórnio” e “um planeta de maçã” nos pareceram os mais difíceis de realizarmos, mas mesmo estes conseguimos **vivenciar**.

“Uma das formas interessantes de ‘escutar’ crianças é a partir dos seus sonhos. É delicado associar os processos de escuta à consequente realização dos sonhos ou quererem das crianças. Se trata mais de dar espaço para a expressão das crianças e para conhecê-las, do que ‘fazer suas vontades’. Os sonhos são uma manifestação do inconsciente das crianças. Vale a pena conhecer o trabalho do psicoterapeuta junguiano Roberto Gambini (<https://www.youtube.com/watch?v=ND9Kto-hev4>) que recolheu sonhos de crianças em uma escola particular de São Paulo, em uma favela do Rio de Janeiro e em uma comunidade indígena do Amazonas, pesquisas nas quais aponta e aprofunda o significado dessas narrativas que vêm do inconsciente infantil.”

¹⁵ No início da ficha deixamos claro que o adulto necessitaria da presença de uma criança para o preenchimento.

Tínhamos um planejamento simples para o decorrer da semana e, de acordo com ele, no terceiro dia fomos conhecer o Ateliê da Akiko. Preparamos a "lancheira", como fazíamos diariamente, observamos o mapa na lousa e saímos. O caminho era conhecido apenas por mim e todos me seguiram. Há algum tempo tinha visitado o local e lido textos sobre a artista Akiko Fugita e seu ateliê abandonado há mais de cinco anos.

Imagem 1 - Mapa do caminho para a casa/ateliê da Akiko.



Foto: Andrea Desiderio

Chegamos na frente do ateliê e montamos o "acampamento" para o lanche, comemos, conversamos e quando tudo já estava guardado comecei a contar a história daquele lugar. Falei apenas o que eu sabia, sempre mantendo um tom de suspense... A partir daquele momento estava aberto um portal para o mundo imaginário da Akiko.

Imagem 2 - Fachada da casa/ateliê da Akiko.



Foto: Jéssica Caputti

Aquela construção já fora um ateliê da artista plástica Akiko Fujita, japonesa que morou também

naquele local por alguns anos na década de 1980. Akiko é ceramista e na época ficou bastante conhecida na região por criar obras de barro que tinham a queima ao ar livre; criou muitas obras inspiradas em cupinzeiros... O ateliê/casa fica em um terreno de aproximadamente 1500m² e a construção, localizada ao centro, cerca de 100m². Ficamos apenas no terreno, não entramos na casa.

Imagem 3 - Placa de endereço.



Foto: Andrea Desiderio

Imagem 4 e 5. Cupinzeiro I e II.





Foto (respectivamente): Andréa Desidério e Jéssica Caputi

“Um cupinzeiro tem muitas entradas e saídas que se comunicam internamente. Acho que ela queria isso com a obra dela, essa comunicação.” (Felipe, 12 anos).

Dei continuidade àquela história dizendo que um belo dia “Akiko sumiu!!!” O ateliê/casa foi então ocupado por um ex-aluno de seu grupo de pesquisa chamado Aroldo e esse... também sumiu! O local foi então ocupado pelo irmão do Aroldo... que... (as crianças responderam em coro): “SUMIU!”.

Ficamos cerca de duas horas e meia no local, e andamos apenas no terreno, em uma mistura de medo e curiosidade. As hipóteses dos desaparecimentos começaram a surgir com força total

Como observadora, **ouvi** as hipóteses e suas respostas e poucas eram do mundo da razão. O caminhar no mundo da imaginação era a maior e mais certa realidade em que estávamos inseridos.

“Considerar os saberes das crianças é um ato de profundo respeito: ‘as crianças não sabem menos que os adultos, sabem outras coisas’, como nos ensina Clarice Cohn, antropóloga da infância brasileira (COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2005).”

Outro *bando* descobriu uns escritos em japonês no topo da caixa d’água, e André Terada, um menino de origem japonesa, tentou traduzir. A conversa entre André e Santiago foi a seguinte: “Koronoí!!! Alguém aí sabe o que é isso?” (André). “A gente traduz! Alguém aí tem google tradutor?” (Santiago)

Imagem 6 - Escritos em japonês na caixa d’água.

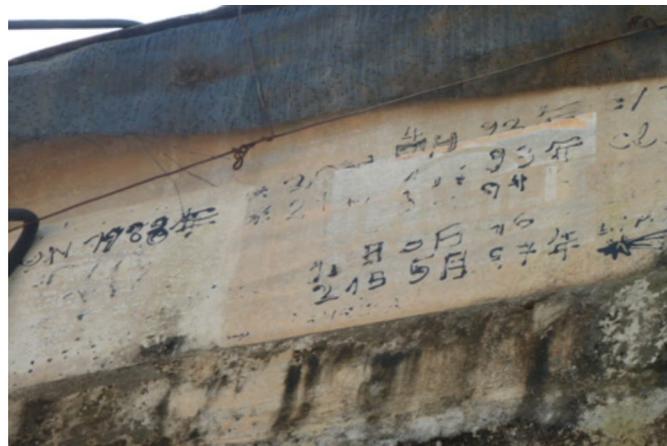


Foto: Andrea Desidério

Estavam todos, e cada um à sua maneira, envolvidos na história e na brincadeira de detetive, investigadores, a desvendar os acontecimentos, procurar pistas e levantar hipóteses. Então, de repente, surgiu uma pergunta: “E se ela aparecer?” (Maya, 6 anos)

Tudo naquele lugar parecia mágico, tudo que olhávamos parecia que nos transportava para outra dimensão, e uma das paredes externas nos pareceu o relato de uma longa história. Alguns símbolos pintados naquele local ajudaram as crianças a criarem suas histórias e as conversas não paravam – a cada imagem decifrada, uma nova continuidade à história da Akiko. Chegaram a tocar as pinturas para tentarem identificar se era “tinta fresca”, e também acharam que, ao pintar na parede, a Akiko pedia ajuda diariamente por meio dos desenhos, uma vez que ela não falava português! E alguém, ao invés de ajudar, pintava por cima, escondendo os desenhos e os registros de socorro, pois um dos desenhos era um “S.O.S.”.

Imagem 7 - Muro



II. Foto: Jéssica Caputti

Imagem 8 - Muro



Foto: Jéssica Caputti

Ao final da visita, o último objeto encontrado veio para fechar o enredo da história criada pelas crianças sobre o desaparecimento da Akiko.

Ao sairmos do ateliê, ele não saiu de dentro de nós. Em todo o caminho de volta, durante o almoço e ao voltarmos para casa o assunto era apenas esse. E tudo girou ao redor da Akiko. Os registros em forma de desenho ou escrita foram tomando a parede por meio de um mosaico de interpretações e lembranças.

Imagem 9 e 10. Registros I e II



Foto: Andrea Desidério e Jéssica Caputi

Imagem 11 - Registros III.



Foto de Jéssica Caputti.

Imagem 12 - Registro IV.

Imagem 13 e 14 - Registros VI e VII.





Foto: Andrea Desiderio

Imagem 15 - Registros VIII.



Foto: Jéssica Caputti

O que ficou

Detetives preenchidos, como já informei, pelo medo e pela curiosidade, que aprendiam com cada pista que encontravam pelo caminho.

Muitas lembranças foram ali acessadas e o imaginário coletivo acerca dos locais abandonados, visitados por *bandos* de crianças ao redor do mundo, em longas-metragens, animações das mais variadas nacionalidades, que trazem essas peripécias como parte da cultura da infância. Não encontramos um adulto nos casos citados que orientam as crianças a descobrirem, e buscamos as mais reais situações de simetria neste momento. Nenhuma pergunta ficava sem resposta, e estas eram construídas a partir do universo fluido da criatividade e da infância, da potência da criação e não do poder e da razão.

Como eu já havia estado no local algumas vezes as novidades descobertas pelas crianças não me entusiasmavam tanto quanto a elas, mas as hipóteses que foram surgindo começaram a fazer sentido para mim e para os demais, por mais absurdas que pudessem ser. No dia seguinte, o assunto continuou.

Ana Lu havia feito outro desenho da casa da Akiko; Santiago e Emilia buscaram várias informações na internet e descobriram que Akiko havia ido embora para o Japão por causa da saúde de sua mãe. A Noa contou que o pai dela havia conhecido a Akiko pessoalmente e participado de queimas de suas obras na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Gosto de imaginar que as crianças são seres estrangeiros, um certo tipo de extraterrestres, que a partir do momento que descem de sua nave espacial aqui na Terra, nós adultos tentamos a todo custo “ensiná-las” a nossa cultura, pois acreditamos que além delas, por não “saberem nada”, só assim poderão sobreviver ao nosso lado..... Já as crianças chegam com a missão primeira de nos ensinar algo significativo sobre a cultura delas.

“Incentivo os pesquisadores de crianças a aprenderem com elas sobre seus repertórios multiculturais. Não é somente o conhecimento que o adulto leva/ensina a elas que importa. Conhecer as origens familiares multiculturais é imprescindível quando falamos em conhecer crianças.”

O caderno de **campo** auxiliou imensamente no resgate a *posteriori* das sensações do momento passado e, como exercício de registro, ajudou na minha organização de pesquisadora iniciante na etnografia, e isso me deu um porto seguro no momento dessa escrita. Notei que minha memória é bastante descritiva de fatos e acontecimentos e as sensações ficaram impressas no corpo e no papel. As imagens, fotos e vídeos também colaboraram muito para ativar as lembranças, mas também congelaram a realidade para todo o sempre e cumpriram, na maior parte do tempo, o papel de representação da realidade.

“O caderno de campo é uma das ferramentas básicas do pesquisador. Nele, os antropólogos costumam registrar suas impressões, insights, falas das crianças e emoções. Um exemplo interessante e inspirador é o diário de Betty Mindlin ‘Diários da floresta’, Ed. Terceiro Nome, 2006.”

Os sonhos e os objetivos do projeto “Férias na Natureza” foram conquistados diariamente, a cada momento, em cada novo grupo que se formava, em cada descoberta.

As observações realizadas no projeto “Férias na Natureza” foram muitas e trouxeram um misto de alegria, euforia, sonho e realização. Sensações intensas, renovadoras, repletas de significados que me nutriram diariamente.

Referencias Bibliográficas

BARBUY, Santiago. **O espaço do encontro humano**. São Paulo: ECE Editora, 1980.

GALLO, Silvio. “O encontro entre crianças e adultos na educação”. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, 2016 (Comunicação oral).

GUIA PRÁTICO DRAGON DREAMING. “Apostila da Oficina de formação de facilitadores”. Ministério da Cultura/SENAC-DF, 2015

PIORSKI, Gandhy. “Primeira infância”. Palestra completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Fb1iFI_9Z0>, 2015. Acesso em: 05 jul. 2017.

MILLER, Jussara. “O corpo presente; uma experiência sobre dança-educação”. **Educação Temática Digital**, Campinas-SP, n.1, v 16, jan/abr. 2014, p.100-114.

Fernanda Serra Tavares¹

A caminhada exploratória evidenciada neste relato é parte do projeto *Exploradores da Rua*, realizado pelo *apê*² - grupo de estudos em mobilidade – que consiste na organização de percursos pelo bairro com professores e estudantes de escolas de educação infantil. Estas caminhadas são criadas em conjunto com os professores e a comunidade escolar durante alguns meses do ano letivo e visam a observação atenta, no tempo da criança, e o reconhecimento das potencialidades existentes no espaço da cidade, que contém inúmeras possibilidades para a prática pedagógica.

Com o objetivo de evidenciar o processo de escuta e observação das crianças neste exercício etnográfico, fui acolhida pela EMEI Alberto de Oliveira, localizada na região central da cidade de São Paulo. Este relato foi fruto de pesquisa durante um dia de percurso no projeto *Exploradores da Rua*, e estruturado para explicitar as falas e atitudes dos estudantes do Infantil I, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, acompanhadas pelos professores responsáveis e integrantes do *apê*.

Depois de muito planejar e aguardar, finalmente chegou o dia da caminhada! Fizemos uma roda para explicar os equipamentos utilizados pelo explorador, entre eles os famosos binóculos, o inseparável mapa, lencinhos para nos caracterizar e nos manter juntos como grupo, mãozinhas de sinalização coloridas. As crianças estavam atentas, como se estivessem passando as regras de um jogo. Explorar a rua também é brincar com os nossos sentidos e visão de mundo, não é mesmo?

Nesse momento, Tiago³, uma das crianças, já estava de cara fechada, sentando-se de costas para nós, indiferente à atividade em sala. Logo começamos a vestir os colegas com os lencinhos para separar em turmas e saímos com alguns minutos de diferença. A nossa equipe foi a última a sair e dessa forma tivemos um tempo maior para analisar o mapa juntos, conversar sobre o percurso a ser feito no bairro e, de praxe, fazer alguns alongamentos para a saída, com poses divertidas, mexendo um pouco os corpinhos e

já arrancando alguns sorrisos das crianças, até mesmo do Tiago, o único que antes não estava animado com a saída, mas pareceu mudar de ideia naquele momento.

Quando deixamos o local, o mundo externo já se desdobrava em frente aos olhos dos pequenos: quanta natureza, quanto movimento! Não era uma volta ao quarteirão cotidiana... Mas o que a diferenciava de uma caminhada comum pelo bairro? Seria a fantasia ao redor? Seria o sentir de forma lúdica que modificava esse olhar? Tinha algo diferente no ar e o fato de estar com muitas crianças ao redor, fez com que nós, adultos, pudéssemos nos conectar com a nossa criança interior e passar a ver um pouquinho a partir do olhar delas.

A escola tomou o espaço de uma praça, a praça Donatello: nome de escultor, um explorador dos sentidos e criador de formas belas da Itália, a partir de pedra e outras coisas da natureza. A escola tomou a praça, mas não existe mais esse espaço verde ao redor para brincar, somente um quarteirão de piso de concreto cinza: falta a natureza presente de uma praça, mas as crianças e os professores se encarregaram de dar um pouco de cor e muita vida neste local que hoje não é mais uma praça, é uma escola. A escola fica escondida em meio a predinhos baixos de habitação, sendo um local tranquilo em meio a ao bairro do Glicério, na região central da cidade de São Paulo.

Começamos a brincar com algumas letras. O que a rua nos diz? Letras em paredes, frases em placas, como o famigerado “proibido estacionar” – regras e proibições. Não avistamos nenhuma placa de “bom dia” ou “bem-vindo”, e me passou pela cabeça que gostaria de ser alertada sobre gentilezas e doçuras presentes na rua mais frequentemente no meu caminhar, sobretudo após as crianças alertarem com suas falas de que a “rua é perigosa” e que “mamãe disse pra tomar cuidado”.

Os adultos que acompanhavam esses estudantes na rua se mostravam preocupados com questões de organização; verificavam constantemente se não haviam perdido nenhuma criança ou se existia algum perigo iminente, imersos nesse pensamento pré-concebido de que a rua não é um lugar muito amigável às pessoas.

Foram poucos os momentos em que os adultos se sentiram exploradores também e se permitiram atuar nesse novo papel. No entanto, apesar disso, pude notar algumas vezes um olhar de encantamento de alguns

¹ Arquiteta e urbanista pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pós-graduada em Inovação Social pelo Instituto Amani, Brasil.

² *ape* – estudos em mobilidade (facebook.com/apemobilidade)

³ Os nomes dos alunos da EMEI Alberto de Oliveira foram mudados neste artigo para preservar a identidade das crianças e alunos da Instituição. A escola está localizada na cidade de São Paulo.

deles diante da fala das crianças e do empoderamento destas sobre esse sentimento de incrível descoberta daquilo que é tão simples e maravilhoso como o nosso próprio cotidiano. As crianças, ao contrário dos adultos, sempre atentas e entusiasmadas com praticamente tudo: era um passarinho aqui, uma folha lá, cores e aromas vindos de muitos lugares. Tudo saltava aos olhos, como, por exemplo, aquilo que foi captado pela Yara, que apontava eufórica para os colegas, como se tivesse achado um tesouro: o cata-vento construído com garrafa PET movendo-se com a brisa leve e pendurado lá no alto de uma árvore. E também uma casinha de João-de-Barro no alto de outra árvore. “Como é que eles podiam enxergar tão alto?”, pensei.

Imagem 1.



Foto: Fernanda S.Tavares.

Eu quase nunca olhava para cima nas minhas caminhadas rotineiras por São Paulo. Daquele dia em diante passei a ver por esse outro ângulo. E no meio desses pensamentos, alguns me perguntavam, curiosos: “Quem colocou lá?” ou “Que horas o João-de-Barro volta pra casa?”; eufóricos com a descoberta do “passarinho arquiteto” e sempre questionadores e curiosos sobre tudo o que acontecia no mundo naquele momento, naquele presente.

Imagem 2.



Foto: Fernanda S.Tavares

Passamos por vários muros coloridos, uma surpresa para os adultos presentes que imaginavam que naquela parte do Glicério não havia cor. Alguns muros com texturas diferentes eram acariciados pelas crianças, sem pensar. Percebi nessas atitudes pequenos gestos de carinho com a cidade que esquecemos de cultivar e nutrir durante nosso dia a dia.

Noto agora a *visão abundante de perceber o mundo* que as crianças possuem, isto é, elas projetam visualmente a cidade como gostariam que fosse – assim, exatamente como ela é. Percebo que estamos acostumados a vê-la com a lente da escassez, do que ela não tem ou do que não é, preocupados com o “vir a ser” e pouco atentos a essas brechas de encantamento no olhar de quem vê e sente a abundância em tudo. Falta-nos colocar o binóculo da aproximação, os óculos do carinho e as lentes da sensibilidade, instrumentos inseparáveis nessa exploração do cotidiano nas ruas de nossa cidade.

“Belíssima metáfora que fala também da sensibilidade e cuidado das crianças, perspectiva diversa da do adulto. Com que olhares e emoções elas se conectam com o território por elas explorado quando deixadas ou cutucadas para tal? As crianças têm um olhar e fazem um recorte sobre o mundo ao seu redor que o adulto pode descobrir simplesmente deixando-as explorar os espaços: sem interferir, deixando-se guiar por elas.”

Adriana Friedmann

O mapa e o imaginário

Imagem 3.



Foto: Fernanda S.Tavares

O mapa, por sua vez, veio como uma ferramenta de acesso a lugares desconhecidos, tanto no bairro, como no universo, em tudo aquilo que está “lá fora” ou do lado de lá dos muros. Vi no Gustavo, por exemplo, o seu interesse pelo que havia lá fora assim que mostramos o mapa em sala de aula. Ele já veio me dizer que o mapa serviria para o homem ir à Lua, colocando o seu binóculo pintado de azul, roxo e cola *glitter* – parecendo uma imagem do universo. Confessou que o tinha decorado dessa maneira, pois para ele, com as estrelas se poderia ver muito melhor.

Já Roberto, a partir dos binóculos confeccionados por todos com rolinhos de papel higiênico imaginou ter visto um pirata “lááá longe”, que só poderia ter sido avistado através do seu mais novo instrumento; e, quando começou a estudar o mapa da região, ele disse que o pirata estaria no ponto final de chegada, a esperar por todos, como se fosse uma brincadeira de caça ao tesouro perdido. Talvez tenha sido mesmo um caça ao tesouro perdido, e o tesouro é a forma das crianças vivenciarem a cidade e a vida de forma presente e atenta de uma maneira lúdica. Senti que tal maneira de vivenciar a cidade estava perdida já havia algum tempo. E vem aquela pergunta que não se cala: “Quando é que nos esquecemos de ser crianças, mesmo?”

“Pergunta fundante para acordar em nós, adultos, a consciência do nosso ‘esquecimento’ e a urgência em dar este espaço para as crianças com quem convivemos.”

Imagem 4.



Foto: Fernanda S.Tavares

Este foi um trecho do relato sobre as percepções obtidas após a saída da atividade “Exploradores da Rua”, em parceria com a EMEI Alberto de Oliveira, no mês de junho de 2016. Cada escola tem uma experiência diferente a partir da atividade, mas esta em particular na EMEI Alberto de Oliveira foi extremamente rica por eu, pesquisadora, poder estar um pouco afastada de tudo e de todos, somente na observação dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, tão atenta aos pequenos detalhes, à paisagem geral e ao movimento durante aquele percurso.

Naquele dia, brinquei de antropóloga, levei meus equipamentos – máquina fotográfica, caderno de anotações e gravador, para citar os mais importantes – e me aventurei a ser observadora das crianças, escritora de fábulas, fotógrafa de sentimentos autênticos e de olhares brilhantes. Brinquei de ouvir e de estar atenta e, sem querer, segui exatamente aquilo que dizemos na apresentação da atividade dos “Exploradores da Rua” aos pequenos alunos: “para ser explorador é preciso estar atento ao seu redor”. Senti que ser antropólogo traz muito da ideia geral de ser um explorador, se não for a mesma coisa. E lá estava eu com os pequenos exploradores do bairro do Glicério.

Volta e meia, meus equipamentos eram requisitados pelos alunos, como forma de interagir e expressar a curiosidade em saber quem era eu e o que tanto escrevia no meu caderno, quando tinha tanta coisa mais interessante para ver. Eles também queriam ver o mundo com outras lentes, através da câmera, por exemplo, quando o Miguel pegou meu equipamento fotográfico no intuito de entender como se tiravam fotografias. Os seus enquadramentos foram muito ricos e precisos na forma de traduzir a cidade pelo olhar de uma criança, mostrando quase sempre os sinais que as ruas nos traziam e o que a rua nos falava, indiretamente, durante aquele passeio. Esta sequência fotográfica é compartilhada a seguir:

A cidade pelos olhos de uma criança⁴

Imagem 5.



Foto: Estudante Miguel, 6 anos

O que a cidade nos mostra?

Três lances de grades, placas amarelas e “proibido” no poste.

Imagem 6.



Foto: Estudante Miguel, 6 anos.

O que ela nos diz? Muitos símbolos e palavras, todos de janelas fechadas.

Imagem 7.

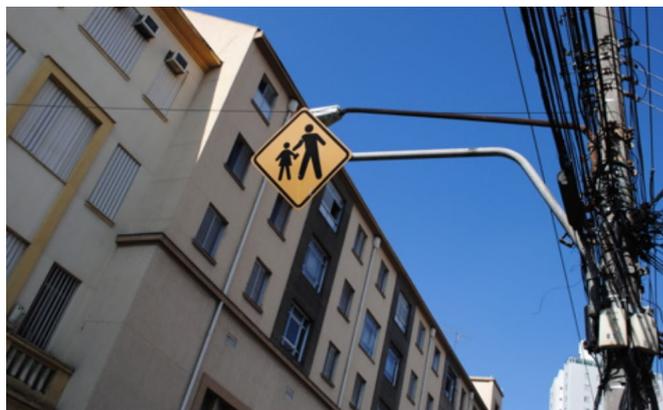


Foto: Miguel, 6 anos.

Imagem 8



Foto: Estudante Miguel, 6 anos.

Imagem 9.



Foto: Estudante Miguel, 6 anos.

E em que ela nos encanta? A estrela no topo, quase no céu, e na casa decadente, mas com mil cores de pincel.

⁴ Registro fotográfico realizado pelo estudante Miguel (pseudônimo), 6 anos, aluno da EMEI Alberto de Oliveira e com inscrições da autora. *EMEI Alberto de Oliveira, 27 de junho de 2016.*

Imagem 10.



Foto: Estudante Miguel, 6 anos.

Imagem 11.



Foto: Estudante Miguel, 6 anos.

Pelos seus percursos acima de mapas pelo chão ou pelas estrelas que se refletiram por segundos naquele orelhão.

Imagem 12.



Foto: Estudante Miguel, 6 anos.

Caminhos entre a Educação e a Cidade

Uma das características de um espaço concebido para ser público é ser um local que acolha o encontro entre pessoas distintas e provoque a troca intensa de ideias, um lugar em que possamos nos encontrar

fora do espaço íntimo e reservado da casa – que se estabeleça, portanto, como um espaço para a expansão e celebração dos encontros. Hoje, observamos o espaço público, como uma praça, não cumprir essa primordial função, cada vez mais resumido a um lugar passagem, resto de um traçado urbano, pouco povoado para tal função e onde ninguém mais para e se olha, ninguém se percebe e, muito menos, conversa ou se encontra, física ou **metaforicamente**.

“As cidades têm alma, luzes, sombras, lugares de encontro, esconderijos, segredos... E as crianças são incríveis observadoras que podem nos guiar nestes lugares pouco visíveis para os adultos; para as belezas aparentemente ocultas. Mas que elas veem!”

A cidade toda é uma experiência de convivência. Do “viver com” que sugere a presença do outro além de si. De viver diariamente com as diferenças. O espaço em comum deveria ser baseado na confiança e no reconhecimento do outro e na construção dessas múltiplas possibilidades de encontro, mesmo que conflituosos. Aqueles que nos impactam justamente nos fazem refletir, pensar, nos questionar. É imprescindível entrar em contato com algo desconhecido e grandioso.

A cidade se constrói acima de relações sociais e a violência não deixa de ser um tipo de relação social. Essa violência está visivelmente representada em zonas conflitantes da cidade, em locais segregados, de costas um para o outro, zonas de limites e barreiras físicas, configurando uma cidade recortada, desconexa. Desconexão que se propaga com a indiferença, a individualização, a segregação de pessoas e as atividades específicas concentradas em espaços definidos para tal, sempre priorizando alguns em detrimento de outros, abrindo espaço de um lado para suprimir o outro. É necessário hoje uma redução de barreiras físicas e sociais para a boa convivência, para o reconhecimento do outro, em uma dinâmica de empatia pessoal e espacial. Nesses casos, a educação pode ser uma poderosa ferramenta de desenvolvimento urbano e, acima de tudo, humano.

Em sua palestra de abertura no XIV Congresso Internacional de Cidades Educadoras no ano de 2016, realizada em Rosário, na Argentina, o filósofo francês Gilles Lipovetsky ressaltou que as cidades que se reconhecem como educadoras têm um sentido

social de manter a prática de aprendizagem ao longo da vida toda. Uma cidade que é educadora mobiliza todos os setores da sociedade, os coloca em rede e produz o diálogo, conectando-os.

A “Cidade Educadora” deveria ser um termo reconhecido em todas as cidades do mundo, pois a relação da educação com as cidades é intrínseca. A cidade é como um mapa sobre o qual nos movemos cotidianamente, traçamos nossos percursos, nossos projetos, nossas vidas. A cidade é vista e sentida no dia a dia como algo tão banal, comum, cotidiano, que quase não prestamos atenção; e o modo como a configuramos tem muito a dizer sobre a nossa sociedade: ela representa fisicamente esses comportamentos. A forma de ela se expressar por meio de suas narrativas pode nos dizer muito sobre a maneira como nos sentimos recebidos em seu chão, acolhidos em suas ruas. O fato é que parece não haver acolhimento. E as fotos do Miguel registradas no equipamento fotográfico dizem muito sobre os sinais que a cidade nos dá, entre símbolos ou não, de forma gráfica ou sobre texturas frias, compactadas. Ela não é doce, macia, em seu primeiro plano, mas existem encantamentos em suas brechas. É só saber ver, como pelo olhar e pela lente de uma criança.

“Este é o desafio maior dos adultos pesquisadores: olhar pela lente das crianças, colocar-se na sua pele, no seu lugar, sentir com elas, vivenciar com elas, perceber e aprender como vêm o mundo.”

A criança percebe a cidade por meio de outra escala, pela sua altura, e até mesmo por meio de outra temporalidade. Essa percepção tempo-espço é diferente da percepção do adulto, como discorre a psicóloga Marina Marcondes Machado:

As percepções tempo-espaciais da criança são emolduradas por contextos e situações; cabe ao adulto compreender sua percepção temporal e espacial, a partir de suas maneiras de ser e estar nelas. Buscar a mais completa descrição dos fenômenos da infância é a maneira de chegar perto da organização perceptiva implícita nas atitudes e dizeres das crianças; a consciência infantil percebe o mundo de modo diverso do adulto, e toda percepção tem um sentido. (MACHADO, 2010, p. 67)

A criança pertence ao mundo do adulto, não é um ser isolado, mas o percebe de outra forma por

esse mundo ser uma novidade, podendo causar estranhamento, maravilha ou surpresa diante dos fenômenos naturais que já são tão comuns a nós. Dependendo da forma como os adultos apresentam este nosso mundo, é provável que a criança possa ou não adquirir uma autonomia e se sentir capaz de liderar mudanças. Machado evidencia que “o mundo pode ser apresentado de tantas e tantas maneiras que a criança poderá temê-lo de maneira ansiosa e hostil. Fica evidenciado aqui o papel do adulto, gesto e palavras, frente às crianças do mundo” (2010, p. 72).

Quanto ao poder de transformação contido nas crianças, Machado (2010) menciona um relato de quando Gianni Rodari, escritor italiano, recebeu uma carta de uma criança com uma pergunta complexa, e a qual todos nós fazemos algum dia: “Por que nascemos?”, questionou a criança. E ele a respondeu de forma muito natural, singela, com os seguintes versinhos:

Essa é uma história verdadeira
uma vez você não era
e agora é
Como? Por quê?
Você veio a este mundo
para ver como ele é lindo,
assim grande, assim redondo,
e, ao invés, o que descobriu?
Que ele é velho, encurvado
e até mal organizado:
dá pena, até de olhar..
Arregace
todas as mangas
é preciso consertar:

Considerações finais

A educação e a vida acontecem em espaços coletivos, em contato com pessoas, em um movimento de descobrir e descobrir-se, de retirar a coberta, abrir a janela e sair pela porta para olhar além daquilo que nos é colocado. A educação para a vida se realiza a partir de faíscas criativas, e se desenvolve e se fortalece no acolhimento desses espaços, dessas pessoas, no âmbito coletivo. Nesse sentido, é preciso ampliar e aprofundar as possibilidades de vivências educativas no território da cidade por meio dessas “faíscas criativas” e convidar a explorar as potencialidades e diversidades que existem em

cada bairro e em cada canto da cidade; aproximar-se dessas realidades presentes na rua e a colocar em prática por meio do “ocupar”.

Bernardo Toro, filósofo e educador colombiano, em recente palestra no TEDx Amazônia, falou sobre o “cuidado” como um paradigma, um modelo a ser seguido. Saber cuidar de nós mesmos, do próximo e dos outros (estes que são desconhecidos para nós) é saber cuidar do planeta como um todo. Cuidar dos desconhecidos é cuidar também desses espaços públicos para que nós, e os nossos desconhecidos, possamos usufruir desse lugar, igualmente.

Mariana Machado evidencia que “conhecer o mundo em “pequenas doses” é um direito da criança [...]. É extremamente relevante o papel da família e da escola nesta introdução gradual da criança ao mundo” (2010, p. 72). Algumas práticas nesse sentido, como foi apresentado com os “Exploradores da Rua”, são pequenos atos de resistência, que não aguardam a cidade estar pronta para acolher e cuidar desses processos, mas se organizam e acontecem de forma espontânea e autônoma, partindo do princípio da ocupação, do “fazer primeiro”, e assim trazem a consciência coletiva de que os espaços estão lá para serem nossos, para serem usados, inclusive e primordialmente pelas crianças.

São exatamente nesses locais que estudantes se entendem como cidadãos e como agentes de mudança a fim de consertarem o mundo. Eles são os protagonistas sociais que pensam e agem em função do coletivo, despertando uma consciência comum, ainda que de forma pontual e a passos lentos e curtinhos de uma criança, mas com a força poderosa de um sorriso, uma gentileza, uma quebra na rotina pelo contraste que se dá entre os olhar brilhante de uma criança e uma cidade toda à frente dos seus pés, cidade esta que tem ainda muito por fazer e ainda a aprender para chegar a um acolhimento e cuidado integral dos seus usuários, ou dos seus desconhecidos, e para que essas práticas educativas possam se fortalecer e se desenvolver pelos territórios em busca de uma cidade mais igualitária e acessível a todos.

Referências bibliográficas

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORO, Bernardo. Palestra TEDx . Disponível em: <http://tedxtalks.ted.com/video/TEDxAmazonia-Bernardo-Toro-on-c> Acesso em: 20 jun. 16.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5nivihNqbXk>. Acesso em 16 de out. 2017.

Produção com carimbos de uma das crianças da EMEI Gabriel Prestes.



Foto: Maria da Penha Brant.

Introdução

A antropóloga Adriana Friedmann já está há muito tempo em minha vida. Foi entre as décadas de 1980 e 1990, em meus anos como professora na Educação Infantil, que eu tomava contato com suas ideias sobre a criança e o brincar. A observação de como os pequenos brincavam e se expressavam foi, aos poucos, tomando corpo, mas somente agora, no decorrer do curso, soube reconhecer, localizar muitas influências e reconstruir, na minha trajetória de educadora, um

¹ Formada em Artes e decidida a trabalhar com Educação, venho transitando entre a escola, trabalhei na Escola da Vila por 10 anos, e outras instituições de cultura, quando coordenei alguns educativos de exposição, buscando estar mais próxima da produção e das questões que a arte nos traz. A imaginação e suas várias formas de manifestação, tem sido meu objeto de curiosidade mesmo quando eu ainda achava que o melhor seria fazer vestibular para psicologia. No decorrer dessa minha primeira faculdade, foram artistas como Arthur Bispo do Rosário, ou os surrealistas, que me fizeram entender o quanto eu gostaria de viver meu dia a dia ao lado da arte.

modo de estar com a crianças. O livro *A Paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983) e *A arte de brincar*, de Adriana Friedmann (1998), assim como, os programas sobre Educação Infantil, *Menino, quem foi seu mestre?* (1990), dirigidos por Fernando Passos e Taunay Daniel, compõem minhas primeiras memórias bibliográficas para entender que as crianças interagem com o mundo de uma forma particular; e que cabia a nós, professores, entender como se dava essa interação, abrir nossos olhos, mentes e corações e reinventar uma prática de trabalho.

Não é à toa que me propus a fazer esse curso e estar, novamente, ao lado de Adriana. Nos meus primeiros anos como educadora, carregava o livro *A arte de brincar* debaixo do braço, e foi a partir do repertório de brincadeiras organizadas naquelas páginas que comecei a prática da observação, acompanhando meus pequenos alunos e realizando as brincadeiras ali propostas.

Já no processo de seleção, algumas perguntas me conduziram a pensar que minha primeira versão do projeto de pesquisa estava superdimensionada. Decidi voltar minha escuta e observação para algo mais próximo do que faço profissionalmente, que é o ensino de arte: observar um grupo de crianças pequenas numa exposição e em algum espaço de memória da cidade.

Durante as visitas educativas que acompanho, percebo que, antes mesmo que o espectador aponte seus interesses, comentários, dúvidas e questões, surgidas no contato com as obras, ele já recebe muitas informações vindas da parte do profissional encarregado de acompanhá-los dentro do espaço expositivo. O conhecimento, como convencionalmente é tratado, é, equivocadamente, compreendido como pertencente aos mais experientes, cabendo a quem, supostamente, não o detém, no caso, o espectador; ouvir sobre o que, supostamente, não compreende, quando vê.

Foi pensando nesta dinâmica, que avistei a possibilidade de pesquisar como seria receber um grupo de crianças pequenas conduzido por elas próprias.

Embora a criança se sobreponha, por exemplo, imitando ou incluindo pontos de vista adultos, no nível do comportamento, valores, símbolos, jogos, crenças e tradições orais, tem que haver uma dimensão exclusiva para a criança. (FRIEDMANN, notas de aula, 2016).

A pesquisa foi realizada com alunos da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Gabriel Prestes, e, visita ao Gabinete do Desenho², localizados na região da Consolação, no centro de São Paulo e vizinhos “de muro”. Um dos motivos para escolher estes espaços é a pouca distância entre eles, o que facilitaria a todos. A exposição instalada no espaço era de Marilá Dardot³.

A escuta e observação acontecerá, tanto em frente ao prédio que seria visitado, nas áreas, externa, como na exposição de Marilá Dardot que levantava as seguintes questões: Para onde vão os olhos das crianças, o que lhes chamam atenção? Como interpretam e dão sentido ao espaço e trabalhos expostos?

Em torno da organização para a pesquisa, entre visitas para apresentação do projeto e encontros com a turma de alunos, fui cinco vezes à região da Consolação. Era importante que tudo fosse bem cuidado e conversado com as equipes, da escola e do Gabinete e com as crianças. A proposta de pesquisa foi apresentada aos coordenadores, professores, pais e equipe de educação do Gabinete, sendo aceita e autorizada pelos adultos envolvidos. Restaria consultar as crianças se gostariam de participar da visita. A importância de comunicar e consultar os pequenos acerca da programação foi um dos pontos ressaltados no curso.

A visita seria com crianças pequenas, entre 6 e 7 anos. A turma caminharia na calçada, que fica muito próximo, aproximadamente 20 passos, e entraria no portão vizinho.

Convém mencionar dois pontos importantes, no decorrer dos contatos com a escola, decidi adaptar o planejamento da pesquisa. Por uma demanda surgida, por parte da escola, de acompanhar dois grupos, acrescentei uma outra turma. O segundo ponto foi o cuidado de comunicar a intenção da pesquisa, antecipadamente, junto aos adultos que iriam estar presentes, incluindo a educadora do Gabinete.

2 O Gabinete do Desenho integra o Museu da Cidade de São Paulo, nasce do encontro de duas demandas: a ocupação da Chácara Lane, imóvel recém-restaurado sob a coordenação da Divisão de Preservação do Departamento do Patrimônio Histórico e a necessidade de um espaço adequado e específico para a discussão e extroversão da Coleção de Arte da Cidade, em especial as obras que têm como linguagem o desenho. O acervo do Gabinete conta com cerca de 2.800 obras de arte em diversas técnicas e seis coleções de Arte Postal, com 3.500 peças no total e encontra-se abrigada no Centro Cultural São Paulo. Fonte: <http://www.capital.sp.gov.br/cidadao/cultura/museu-da-cidade-de-sao-paulo/chacara-lane-gabinete-do-desenho>. Acesso em 25 de outubro de 2017.

3 <http://www.mariladardot.com/contact.php> Acesso em 25 de outubro de 2017.

No dia em que fui à escola para me apresentar, eram duas turmas, uma de 5 a 6 e outra de 6 a 7 anos, cerca de 25 meninas e meninos em cada grupo. Depois de brincar e desenhar, para finalizar esse encontro e lembrá-los do próximo, eu os levei até a grade que separa a escola do Gabinete do Desenho. Disse que da próxima vez que estivesse com eles, iríamos sair em direção ao outro lado, para a visita em que, todos já sabiam, eu iria acompanhá-los. A maioria dizia já ter estado ali, havia uma certa animação em contar suas experiências naquele lugar. Então, permanecemos por algum tempo de pé, eu ouvindo, e eles narrando essas suas vivências: aula de yoga, memória de visita a outras exposições, passeios com a família.

No dia da nossa visita havia um educador a mais. Uma pessoa que acabou trazendo outros elementos para pensar a pesquisa. Vou tratar logo abaixo, de como lidei com esses fatos.

“Quando um pesquisador externo à instituição vai propor uma pesquisa ou um processo de escuta junto às crianças que frequentam aquela instituição, é muito interessante observar a diversidade de reações dos educadores, gestores e cuidadores: se, ao mesmo tempo, muitos demonstram grande interesse em acolher o pesquisador, outros externalizam certa ‘desconfiança’. O que estes pesquisadores querem que nós já não saibamos sobre as crianças? O que vão fazer com estas informações?”

Neste sentido tenho chamado a atenção dos pesquisadores, tanto para o acolhimento e, quando de interesse, para a inserção dos educadores junto deles nos processos de escuta. Tenho apontado – como já observado em outro dos artigos – o quanto a garantia da devolutiva deve ser feita, nunca com a intenção de julgar, avaliar ou querer direcionar quaisquer intervenções vistas como necessárias; mas no sentido de contribuir com elementos novos sobre as crianças, a partir da escuta das suas próprias vozes. Nesse sentido, o pesquisador externo tem o compromisso de ser um porta-voz que aportará conteúdos recolhidos a partir das suas observações sensíveis.

Assim mesmo, cabe ao pesquisador, sempre que possível, tecer ‘recomendações’, com o cuidado de não emitir ‘pareceres’ ou críticas às práticas cotidianas dos educadores e/ou responsáveis que trabalham cotidianamente com as crianças. Este papel deve estar muito claro, desde a primeira conversa entre educadores e pesquisadores.”

Adriana Friedmann

Chegado o dia da visita, eu já era conhecida de todos, os pequenos. Tive a certeza de que me apresentar dias antes foi o mais acertado, pois ajudou ambos os lados a estarem mais à vontade.

Em campo - Parte 1

Ao chegar no portão da escola, no dia da visita à Chácara Lane, onde se localiza o Gabinete do Desenho, as crianças vieram ao meu encontro: “É hoje que a gente vai lá (apontando), na ‘casa amarela?’”, perguntou uma delas.

Desde esses primeiros momentos, já foi tranquilo organizá-las e permaneceu assim, no decorrer de toda tarde. Cooperação e alegria eram as marcas, e eu atuava como alguém que mais ouvia e acatava as demandas de todos:

“A gente vai agora?”

“Sim. Vamos falar com a professora de vocês?”

Minha experiência em sala de aula, como professora por quase 25 anos agregou uma dose de flexibilidade, mas ao pressentir a desorganização e a ansiedade da turma, isso não me isentava de meu papel de adulto responsável e orientador da atividade. Por outro lado, o objetivo da pesquisa, que trazia como premissa falar e interferir o menos possível, seguindo as demandas do grupo e observando a forma como as crianças conduziam elas próprias nossos encontros.

A travessia na calçada se deu no ritmo da música: “o trem de ferro quando sai de Pernambuco vai fazendo tchuco tchuco até chegar no Ceará...”. As crianças não demoraram a juntar-se ao coro. Fazíamos umas paradas, para esperar os “vagões de trás” e quando recomencávamos a caminhar, eu sugeria que puxássemos o sino, para anunciar a partida do trem. E foi assim, brincando, que nos dirigimos ao Gabinete do Desenho.

Fomos recebidos por uma pequena equipe. Parte da turma reconheceu o porteiro e demonstrou proximidade com Bia, educadora do Gabinete, que nos acompanhou, junto com um outro educador, durante a permanência no espaço. Como pontuei anteriormente, no dia anterior, quando fui me apresentar e brincar com as crianças, era possível observar que havia uma história do grupo com aquele espaço e as pessoas que nele trabalham. Quando Bia, a educadora, apareceu na varanda do Gabinete para cumprimentar a todos, foi uma gritaria, uma farra, uma alegria por parte das crianças por estar reencontrando-a. A recepção do público constitui parte importante, podendo definir o andamento da visita.

Como parte da ideia de uso do espaço externo, sugeri um jogo que consistia em ficar em duplas e uma das crianças de cada dupla guiaria o seu par,

que estaria de olhos vendados. A proposta se deu na área entorno da casa e eu pude observar que quem guiava, cuidava para não sair de muito perto do grupo. Quando paravam, os adultos presentes incentivavam a continuidade da caminhada. Precisei interromper a atividade, pois observei um certo receio, por parte das crianças, de conduzir os colegas pelo espaço. Inicialmente, minha ideia era observá-las também pela área externa, acompanhando o movimento que fariam, mas o passo parecia mais “amarrado” do que eu previ e depois de uns dez minutos por ali, sugeri a entrada na casa.

Em campo - Parte 2

Eu já tinha ido visitar a exposição de Marilá Dardot por duas vezes. Logo nos primeiros passos ali dentro do Gabinete e, tendo em vista a vontade de encaminhar minha pesquisa nesse espaço, eu me deixei levar pelos trabalhos e pela forma como a artista ocupou o casarão, mas também havia, dentro de mim, um fluxo contínuo de pensamentos, supondo os possíveis interesses das crianças dentro e fora da casa.

Minha intenção, como mencionado anteriormente, era acompanhar o movimento dos pequenos tanto na área externa do Gabinete do Desenho, como no espaço expositivo, compartilhando uma visita que não estaria planejada de antemão, mas que ocorreria na confluência entre o que as crianças e eu poderíamos ver, articular e indagar, ativadas pelos trabalhos de Marilá Dardot e pelo próprio espaço do Gabinete.

Ao entrar pela varanda da casa, tinha imaginado que as crianças iriam notar aquele espaço, seu piso colorido e o balaústre. Pareciam sugerir isso, mas o que aconteceu foi que entraram direto no imóvel, talvez levados pela memória de uso. eles subiram para o andar onde, diziam, costumam fazer aula de ioga. Essas foram as primeiras experiências com o grupo. Nessa hora, meus pensamentos me levaram para as aulas na Geografia e os textos que a professora Simone Scifoni⁴ nos indicava, apontando as experiências vividas das pessoas e suas memórias relacionadas como fator elementar na constituição de um trabalho educativo.

4 Geógrafa, Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Docente do Depto de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786948J4> Acessado em 25 de outubro de 2017.



Cred. Maria da Penha Brant

O ritmo do grupo ia rápido e objetivo, mesmo antes de se dirigirem à “sala de ioga”, já se encontravam na varanda, avistando a escola, tentando ver as pessoas ou reconhecendo alguns elementos distribuídos pelo espaço. A próxima parada se deu em frente ao elevador; uma peça mais atual, que possibilitaria o acesso ao segundo andar. Havia ali um movimento por “ver de perto”, era visível nos corpos das crianças tentando se esticar, ficar na pontinha do pé, empurrando os colegas para se aproximarem do equipamento. Eu tentava entender o que os levava a admirá-lo e o que me ocorreu foi que talvez vislumbrassem a possibilidade de ativá-lo para brincar. Perguntavam se podiam entrar e procuravam onde abri-lo. Naquele momento pensei em viabilizar esse desejo, mas mal articulava como fazê-lo, o grupo já estava me levando para outro canto da exposição – que até agora parecia não ter sido notada.

Embora tivéssemos passado por vários trabalhos de Marilá Dardot, nenhum havia sido comentado. Em meio às demandas de investigação das crianças, tive vontade de chamar a atenção de todas para cada um daqueles trabalhos; mas sempre que isso se dava, retomava a meta original de observar o que poderia constituir o interesse do grupo durante a visita.

Um dado que não poderia deixar de comentar diz respeito à atuação do segundo educador que nos acompanhava. No transcorrer da visita, ele puxava uma brincadeira com as crianças, aparecendo sorratamente pelo espaço. Enquanto o grupo

caminhava, ele corria adiante para tentar nos surpreender, mas o intuito das crianças, de andar por ali mais soltas e me guiando pareceu falar mais alto e, em pouco tempo, a sua proposição tinha sido deixada de lado.

Essa atitude do educador me fez pensar nos vários esforços que nós, mediadores de arte, fazemos para obter a atenção do público. Seria precipitado ver as interferências que praticamos sendo tratadas como algo desnecessário. O que esse modo de atuar me remete é ao quanto precisamos pesquisar e refletir no sentido de atribuir sentido a esse tipo de intervenção. Tenho claro para mim que tudo o que acontece entre o público e os educadores é legítimo para o andamento das visitas. Seria interessante se esta pesquisa pudesse caminhar no sentido de entender melhor a contribuição trazida por aquele educador. Um ponto que mereceria maior **atenção**.

“Sempre observei que a tentação primeira dos pesquisadores que se embrenham no mundo das crianças, é também observar e falar sobre os adultos, os educadores e os pais que ali encontram-se presentes. Este é um ponto de extremos cuidado já que estamos fazendo ‘Antropologia da infância e das crianças’, não dos pais ou dos educadores. Essas seriam outras pesquisas!

Estes deslocamentos – do sujeito criança para o adulto - mostram também o quanto é desafiador estar ali inteiros com as crianças, nos colocarmos na sua pele, adentrarmos seus mundos.”

O espaço expositivo estava montado a partir de umas paredes colocadas dentro dos cômodos da casa, cerca de 1,5 metros de distância das paredes originais. Essa disposição trazia-nos o desafio de andar entre corredores.

O primeiro trabalho a ser destacado pelas crianças estava localizado em um desses espaços montados. Consistia em uma sequência de livros cortados, que chamou a atenção da maioria das crianças: algumas me perguntavam o que era, se era livro, quem tinha cortado (parte do grupo constatou que um corte havia sido feito). Nesse momento eu senti vontade de reunir todo mundo para coletivizar essas perguntas e incentivar a respondê-las; mas novamente aderi ao grupo que, embora tivesse permanecido naquele espaço por um bom tempo, mediante o ritmo que estava até então sendo adotado, já se colocava a caminhar pelo Gabinete.

O que se observava na foto, a partir da porta, faz parte de um vídeo que tem seu formato como as propagandas, áudios, fontes e cores encontradas em padrões de supermercados. Foi um dos pontos altos da visita, no sentido de fazer com que as crianças relatassem experiências vividas relacionadas a esses lugares de consumo. A conversa aqui se deu citando marcas como Carrefour, Extra, Walmart e outras, assim como os produtos adquiridos nesses estabelecimentos. A família era a companhia, majoritariamente, citada.

Permaneceram frente ao vídeo por cerca de quinze minutos e a única coisa que fiz foi ouvir as experiências relacionadas que as crianças narravam.

O fluxo natural da exposição nos levava a entrar numa outra salinha escura em que rodava outro vídeo. Naquele ponto da visita, a autonomia se fez forte; a turma foi chegando e se acomodou em frente a uma pequena tela, no canto da sala. Naquela tela, acompanhávamos alguém (parte do braço e mão) escrevendo e apagando palavras. Não demorou muito para as crianças interagirem com o trabalho. Uma delas, já alfabetizada, lia para outras que tentavam adivinhar o que seria escrito na sequência, arriscando uns verbos no infinitivo, como os que o vídeo trazia.

A essa altura, cerca de 50 minutos desde a saída da escola, a turma começou a apresentar um ritmo um pouco mais lento. Foi preciso interromper a leitura (sequência de palavras escritas e apagadas do vídeo) para dar continuidade à visita. Ao sair da sala fomos levados para o local onde reconheceram a “sala de ioga”.

Conversamos sentados em frente ao trabalho “Demão”, no qual foram pintadas frases, lemas e slogans, uns sobre os outros, em uma sequência de camadas. Não foi rápida a percepção de que ali haviam letras e palavras, coisas para serem lidas pois as paredes e os textos e palavras estavam encobertos de branco. Permanecemos conversando sobre o assunto *aula de ioga*, bem em frente ao trabalho, quando as crianças leitoras começaram a ler em voz alta, o que era legível para elas. Naquele momento, meu lado de mediadora falou mais alto e tentei puxar uma conversa. Perguntei se elas já tinham ouvido aquelas frases; mas foi em vão. Estava a falar para um interlocutor que já estava “desinteressado” pelo assunto.

Poderia ter ficado um pouco mais na exposição com aquele grupo, mas a escola tinha me pedido para levar um outro. Finalizei a visita sem maiores

delongas, despedindo-me de todos e marcando uma atividade na escola para o dia seguinte.

“A questão do tempo volta sempre como o grande limitador do pesquisador. Muitas e muitas vezes o tempo disponível para as observações joga contra já que, mal as crianças começam a elaborar processos, produções, brincadeiras, cenários etc., as limitações ou demandas externas interrompem sequências narrativas das mais diversas ordens, que poderiam enriquecer ampla e profundamente a compreensão dos pesquisadores.”

Produção com carimbos de uma das crianças da Escola Gabriel Prestes.

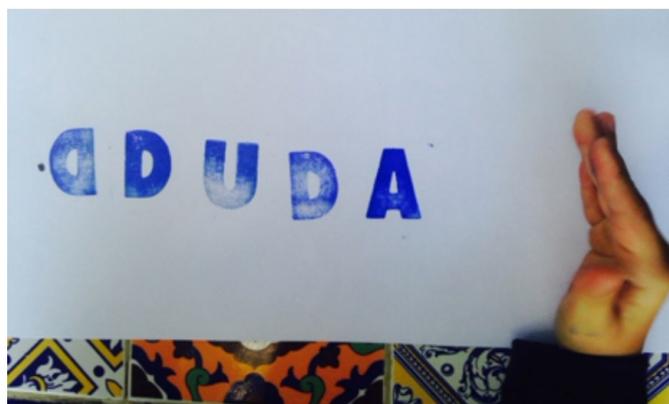


Foto: Maria da Penha Brant

Para o segundo grupo, as orientações para a visita foram as mesmas, acompanhando o movimento e modo de interagir das próprias crianças com as obras.

Finalizando a pesquisa

Havia combinado com as crianças e escola de que eu voltaria no dia seguinte para realizar uma prática. Originalmente, quando planejei a ação no Gabinete do Desenho, ela se desenvolveria logo após a visita à exposição, compondo cerca de uma hora e meia, tempo previsto para a duração do encontro, ideal, creio, para a faixa etária de 6-7 anos. Mas como foi mencionado aqui, adaptei o planejamento e cronograma para atender à demanda de atendimento de mais um grupo, 5-6 anos, solicitada pela escola.

Ao me deparar com os trabalhos de Marilá Dardot para essa exposição, eu me lembrei de uma atividade que havia encaminhado em sala de aula, anos atrás, que caberia bem nesse contexto. Consistia no uso de carimbos de letras, que as crianças lidavam de acordo com seus critérios. Fui atrás de produzir esse material

e, assim, foi fazendo uso dele que os pequenos trabalharam. Havia um gancho com a produção da artista, mas estava longe de minha ideia reproduzir os painéis que tínhamos visto na exposição, com frases de efeito colocadas em sobreposição.⁵ O que me envolveu foi a possibilidade de as crianças lidarem com a escrita de uma forma, talvez menos convencional, deslocando as letras de seu contexto formal, criando camadas ou desenhando com elas.

Mais uma vez, a única coisa que fiz foi organizar os materiais, papéis, carimbos e almofadas da cor azul (que já tinha em casa) ao alcance dos pequenos. A orientação de trabalho partiria do próprio uso que fariam dos materiais. Iniciada a prática, o ritmo e a maneira que trabalhavam – conforme observei – sofreu uma contaminação e, mais uma vez, a brincadeira parecia dar o tom, marcando aqueles momentos com gestos e ações que se repetiam coletivamente. Era difícil entender se havia ali, entre eles, quem fosse o maestro, mas enquanto alguns trabalhavam concentrados em suas produções mais individualizadas, a maioria era conduzida pelo modo de usar, numa espécie de banda, batendo os carimbos no papel, tocando a mesma sinfonia. Afinando um pouco mais o olhar, era notável que aqueles alunos alfabetizados ou, ao menos, sabedores da escrita de seus nomes, estivessem embuídos em representá-los.

A vontade de ficar com esse grupo acompanhando o modo com que produziam, fazia-me pensar em como dar continuidade a esses momentos. Embora eu tivesse consciência das transformações que deveria fazer em minha rotina, o desejo de continuar o que essa pesquisa apenas começou, tomava força.

Considerações finais

No decorrer do curso “Pesquisa com crianças”, meu maior aprendizado diz respeito ao “esforço extra”, expressão mencionada por Adriana Friedmann, sugerindo-me uma atitude mais objetiva em relação à gestão do tempo para a entrega do relato de pesquisa. Expandindo o sentido atribuído, minha atuação esteve marcadamente envolta por um esforço extra, uma vez que a pesquisa entrou com força numa rotina já atribulada. Mas o sentido que que gostaria de dar então, diz respeito a um estado de disposição e observação sensível, que tem seu alicerce no desejo de construir, paralelamente, um espaço

de reflexão trazido pelo contato com as situações menos pré-concebidas e mais experienciadas.

A atividade de pesquisa parece constituir um olhar, que não se quer distanciado, mas distinto da prática que estamos imersos no cotidiano. O lugar que o aprendizado da perspectiva etnográfica, me fez exercer, parece ter uma dimensão arqueológica, trazendo à tona certos acontecimentos, como se eles estivessem sido cobertos por camadas.

Como já se disse, deve-se sempre começar do começo, por mais óbvio que pareça o que se pareça o que se observa – ou talvez possa se dizer que, quanto mais óbvio parecer o que se vê e ouve, mais se deve desconfiar e buscar desatar as tramas. Porque não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico, do qual o antropólogo deve dar conta. (COHN, 2013)

Com relação ao que eu me propus para esta pesquisa, pude constatar que, o que a observação e reflexão me trouxeram foi o constante exercício de como ocupar esse lugar. Muitas vezes, quando eu estava em campo, precisei cuidar para que o lado mais didático interferisse o menos possível na prática de pesquisa. Embora tivesse que organizar a atividade de forma que as crianças e adultos presentes, desfrutassem do momento com tranquilidade, um certo aspecto mais flexível e espontâneo dava o tom à nossa visita: as crianças não estavam em fila, eu não me coloquei à frente de todos, o lugar para conversar foi estabelecido junto ao movimento encabeçado pelo grupo, minha voz não soava mais forte que as das crianças, não me coloquei no lugar de quem fica alertando sem cessar para o cuidado com as obras e, no entanto, nada, nesse sentido, nos surpreendeu.

Havia um aspecto muito forte com relação ao fluxo e andamento da visita, marcado pelo uso e interação com o espaço que se deu entre o movimento das crianças e muito mais pelo ritmo dado à exposição por Marilá Dardot do que pelo que eu podia imprimir, sendo a responsável, junto com os educadores do Museu da Cidade, pela mediação. Na tentativa de seguir o fluxo dos pequenos, pude observar que desenvolviam uma certa autonomia ao se deslocarem, marcada pela curiosidade e, talvez, um certo conhecimento do espaço.

Outro aspecto valioso diz respeito à relação das crianças com as obras. Embora eu me sentisse

⁵ Comentaria um pouco mais sobre o que é praticado em alguns programas educativos, propondo ao público a repetição de fazeres trazidos pelos artistas, mas creio que este não seria o melhor momento, uma vez que essa pesquisa tem outro objetivo.

preparada para levantar questões que pudessem fazer refletir sobre alguns assuntos trazidos pela artista, foi na contramão, mais uma vez, de uma tendência mais conteudista e na expectativa de dar mais espaço às próprias indagações do grupo que observei a todos como participantes atentos e à vontade para tecer seus comentários e verbalizar seus conhecimentos. O vídeo *Quanto é? O que nos separa* (2015), no qual um locutor vai perguntando e escrevendo os valores pagos pelos cidadãos para aluguel e outros gastos, é um exemplo de que essa interação pode se dar na perspectiva das próprias crianças, que iniciaram uma conversa sobre seus supermercados de uso, com quem vão e o que compram. O que poderia eu indagar sobre esse trabalho, que não seja o que elas próprias já traziam? Não era sobre isso que a obra falava? Ida a supermercados, gastos, valores e costumes do povo brasileiro?

Embora eu pudesse abrir para outros pontos relevantes nessa “Pesquisa com Crianças”, vou ficar por aqui, desejando que seja o começo de uma trajetória no qual o que se fez de mais profundo (lembro-me bem do “esforço extra” de Adriana Friedmann, nos sensibilizando para a concepção de infâncias), foi colocar a criança num lugar atuante de produtora de conhecimentos.

Referências bibliográficas

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. Notas da aula do Curso Pesquisas com crianças: processos de Escuta e observação realizado no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc SP, São Paulo, 2016.

FICHA TÉCNICA

SESC - SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

Administração Regional do Estado de São Paulo

PRESIDENTE DO CONSELHO REGIONAL

Abram Szajman

DIRETOR DO DEPARTAMENTO REGIONAL

Danilo Santos de Miranda

SUPERINTENDENTES

Técnico-Social Joel Naimayer Padula **Comunicação Social**

Ivan Giannini **Administração** Luiz Deoclécio Massaro Galina

Assessoria Técnica e de Planejamento

Sérgio José Battistelli

GERENTES

Centro de Pesquisa e Formação Andréa de Araújo

Nogueira **Adjunto** Mauricio Trindade da Silva **Artes Gráficas**

Hélcio Magalhães **Adjunta** Karina Musumeci

CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

Coordenação de Programação Rosana Elisa Catelli

Coordenadora de Central de Atendimento Carla Ferreira

Coordenador Administrativo Renato Costa

Coordenador de Comunicação Rafael Peixoto

Projeto Gráfico Walter Cruz

Conceito e Conteúdo Adriana Friedmann e

Fernanda Alves Vargas

Diagramação Magno Studio

Revisão Daniel Rodrigues Aurélio

Organizadora Adriana Friedmann

Centro de Pesquisa e Formação Sesc SP

Rua Dr. Plínio Barreto, 285, 4º andar

Bela Vista - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3254-5600 – CEP: 01313-020

📍 Trianon – Masp 700m 📍 Anhangabaú 2000m

centrodepesquisaeformacao@sescsp.org.br

[!\[\]\(9ef12fbadeb7040391fdeb051747b00e_img.jpg\)](#) [!\[\]\(cbb64f469f4ec374c7404dfd4d6ea33f_img.jpg\)](#) [!\[\]\(aeccf60173ce03d984a941f96618d5b1_img.jpg\)](#) /cpfsesc

sescsp.org.br/cpf