

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Lutero Marcos de Oliveira

ESPELHOS DA INFÂNCIA:

**reflexos e reflexões sobre violências numa turma de pré-escola na cidade
de Novo Hamburgo**

Porto Alegre

1. Semestre

2016

Lutero Marcos de Oliveira

Espelhos da Infância:

reflexos e reflexões sobre violências numa turma de pré-escola na cidade
de Novo Hamburgo

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

*Orientadora: Profa. Dra. Susana Rangel
Vieira da Cunha*

Porto Alegre
1. Semestre
2016

A todas as crianças que, assim como eu, sofreram e ainda sofrem com as “violências” da vida.

Para Antonio, que sempre estive ao meu lado ajudando, incentivando e dividindo comigo partes de uma infância que nos deixou marcas e que nos acompanha até hoje.

Aos meus pais (in memoriam), que com falhas e acertos me ensinaram valores essenciais para a vida, como amor, amizade, humildade, honestidade e coragem.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram presentes na minha infância, estimulando o estudo, a criatividade e o cuidado com o próximo.

Aos colegas especiais Lili, Edu, Rose e Adri, que estiveram do meu lado compartilhando momentos de aprendizagem, incertezas, angústias e alegrias...

Com todos compartilho a vitória, pois esta pesquisa tem um pedaço de cada um de vocês.

Ao concluir esta pesquisa, quero agradecer:

A todos os que fazem parte da escola onde trabalho, funcionários e professoras, em especial ao grupo de crianças que foi parte essencial desta pesquisa. Com certeza aprendi muito com vocês.

À mantenedora, Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED), por oportunizar-nos esta especialização em Docência na Educação Infantil e apostar no crescimento individual de cada professor através da formação continuada.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a cada um de seus funcionários e professores, que sempre se dedicaram para atender a todos com muito carinho e atenção.

À Thamyres Pacheco Silva, aluna de graduação e bolsista, carinhosamente conhecida como Roxa. Você foi muito importante em nossa formação; era a “peça-chave” que nos ligava com os professores e nos incentivava a todo o momento. Suas mensagens de ânimo e força nos fizeram acreditar no sucesso.

À Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha, que foi fundamental e nos trouxe muito conhecimento, acreditando em nossa capacidade e orientando-me nesta pesquisa.

A todos vocês, a minha imensa gratidão.

*O Homem da Orelha Verde
Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha*

*Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado*

*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua
idade
De uma orelha tão verde qual utilidade?*

*Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa
linda
De um menino tenho a orelha ainda*

*É uma orelha-criança que me ajuda a
compreender
O que os grandes não querem mais entender*

*Ouçõ a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas, riachinhos*

*Das conversas de criança, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldades o sentido oculto*

*Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar o que um grupo de crianças de uma turma de pré-escola, em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Novo Hamburgo, pensa sobre violência, e assim refletir sobre os seus diversos olhares, buscando elencar as suas percepções diante do que veem, ouvem e vivenciam. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida entre outubro e dezembro de 2015. O estudo fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Schutz (2001), Sarmiento (2007), Barbosa (2009), Bussoletti (2010), Meira (2010), Tonucci (2008), Abramovay (2009), Janczura (2012), Konrath (2013), Filho (2011), Prado (2011) e em documentos como o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI), que fomentaram os aportes legais. Em se tratando de pesquisa com crianças, foram utilizados diferentes recursos metodológicos, como “roda de conversa”, banco de imagens, desenhos e colagens servindo de instrumentos para produção de dados. Os resultados mostraram crianças de quatro anos apresentando a realidade do meio em que vivem e relatando fatos de seu cotidiano. Mesmo estando ainda em processo de desenvolvimento de linguagens, elas conseguiram evidenciar as violências simbólicas, entre as quais se destacam a doméstica e a midiática. Através dos resultados encontrados, a pesquisa trouxe inquietações quanto ao olhar mais sensível e protetivo dispensado às crianças, as observações e reflexões sobre a responsabilidade, o comprometimento da escola e da família, bem como a necessidade de aprofundar as formações e estudos do tema pesquisado.

Palavras-chave: **Infância(s). Pesquisa com crianças. Educação infantil. Violência e escuta.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bairro Canudos.....	15
Figura 2 – <i>A Violência</i> , de Francesco Tonucci.....	24
Figura 3 – Desenho de Francesco Tonucci.....	28
Figura 4 – Roda de conversa – Convite.....	43
Figura 5 – Momento das Combinações e Perguntas.....	44
Figura 6 – Momento de Conversas e Registro.....	44
Figuras 7 a 10 – Exemplos de Imagens – Ampliando o Repertório.....	46
Figuras 11 a 13 – Atividade de desenho.....	47
Figuras 14 a 16 – Atividade de recorte e colagem.....	48
Figura 17 – Desenho de Francesco Tonucci.....	54
Figura 18 – Quarto de Criança.....	56
Figura 19 – Crianças Brincando.....	58
Figura 20 – Criança.....	58
Figura 21 – Quarto de Criança.....	58
Figura 22 – Criança.....	58
Figura 23 e 24 – Crianças Brincando.....	59
Figura 25 – Criança.....	59
Figura 26 – Criança Brincando.....	59
Figura 27 – Lugar de Descanso.....	60
Figura 28 – Crianças Brincando.....	60
Figura 29 – Criança.....	61
Figuras 30 a 37 – O que te deixa triste? Desenhos construídos pelas crianças.....	67–74
Figuras 38 a 45 - Recortes e colagens construídas pelas crianças.....	75–78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 COMO TUDO COMEÇOU: “A CRIANÇA E O ESPELHO”	11
2 SITUANDO A ESCOLA: AS RELAÇÕES COM O MEIO E AS IMAGENS-AÇÕES (IMAGINAÇÕES)	14
3 INFÂNCIA(S) – CRIANÇAS E VIOLÊNCIA(S)	18
3.1 NO ESPELHO, O MEU REFLEXO: DAS “MARCAS DA INFÂNCIA” AO CAMINHO DA NÃO VIOLÊNCIA	20
3.2 “O MAL É A PALAVRA PARA TUDO ISSO”: O QUE É (SÃO) VIOLÊNCIA(S)?	24
4 MOVIMENTOS PROTETIVOS À CRIANÇA: SOCIEDADE E LEGISLAÇÃO NA BUSCA POR UMA INFÂNCIA DE QUALIDADE	31
4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS QUE EDUCAM, ACOLHEM E PROTEGEM	34
5 UNIVERSO DA PESQUISA: A ESCOLA E SUAS ESPECIFICIDADES	37
5.1 AS CRIANÇAS PESQUISADAS	39
5.2 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	39
5.3 COMO TUDO ACONTECEU?	41
6 RODA DE CONVERSA: DIÁLOGOS E TROCAS	49
6.1 PORTFÓLIO DE IMAGENS: (RE)CONHECIMENTOS?	53
6.1.1 Imagens e silêncios	62
6.2 DESENHOS: TRAÇOS E PEDAÇOS DA REALIDADE	65
6.3 RECORTES E COLAGENS: DESEJO OU PERTENÇA?	73
7 COMPARTILHANDO OLHARES E CONVERSAS: OS SABERES DE MENINOS E MENINAS DE UMA PRÉ-ESCOLA	79
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Entre comigo na máquina do tempo... Aperte o cinto e o botão do seu imaginário. Contagem regressiva — dez, nove, oito, sete, seis, cinco, quatro, três, dois, um, zero... Decolando em direção à sua infância. Infância marcada por aromas, cores e sabores... Infância recheada de fantasias e aventuras... Infância repleta de criatividade, que agora acaba de despontar mais uma vez, transformando você — leitor — na criança que já foi um dia.

Convido-o a olhar com olhos de criança. Olhar para uma época em que construíamos os próprios brinquedos... Carrinhos de lata, pernas de pau, pandorgas, cinco-marias... Jogávamos bolita, dominó... Pulávamos corda e sapata (amarelinha)... Compartilhávamos cantigas, trava-línguas e parlendas...

Esta viagem está ótima, não é mesmo? Mas esta máquina terá de entrar numa dimensão especial, uma dimensão repleta de espelhos: os espelhos da nossa infância. Espelhos do roupeiro da mãe, marchetados da penteadeira da avó, espelhos grandes da sala de jantar ou banheiro, espelhos pequenos da bolsa da irmã, prima ou tia... Esses vários espelhos estarão à sua frente, trazendo em diferentes ângulos reflexos de você menino ou de você menina... Cada reflexo levará você a caminhos estreitos, largos, iluminados, escuros, de caminhadas longas, de pequenos passos... Esses caminhos trarão lembranças, compreensão e descobertas... Lembranças de um passado não tão distante, compreensão de tempos diferentes e descobertas sobre vivências atuais...

O importante é que estarei ao seu lado, por isso me dê sua mão... e descobriremos que esta viagem nos levará ao universo de uma pré-escola na cidade de Novo Hamburgo, onde um estudo foi realizado com crianças de quatro anos para saber o que pensam ou sabem sobre violência. Ele surgiu a partir de um olhar diante de um espelho, um olhar que trouxe dúvidas e reflexões...

A pesquisa iniciou com uma proposta em que a escuta e observação de crianças foi peça fundamental. Através desses momentos e do vínculo criado, os pequenos participaram de rodas de conversas e contaram o que para eles era carinho e o que não era. Puderam descrever o que as deixava tristes bem como o que lhes dava alegria. Conheceram novos lugares e crianças por meio de banco de imagens e

expressaram-se com falas, desenhos, recortes e colagens. Dividiram fatos, compartilharam suas histórias de vida.

Para fundamentar as análises e discussões, apresentei o espaço da escola, situando o ambiente e suas características, pois muito do que as crianças falaram surgiu da comunidade e do seu entorno. Eu trouxe conceitos e reflexões sobre infância(s), crianças e violência(s), bem como aportes legais que buscam proteger e garantir um desenvolvimento pleno dos infantes, protagonistas de suas histórias.

Em síntese, esta investigação objetivou entender o que as crianças conhecem, pensam ou sabem sobre violência, e assim refletir conjuntamente com escola e família na busca por possíveis caminhos de parceria e de cuidado.

O estudo foi realizado com vinte crianças da faixa etária de quatro anos, que compunham uma pré-escola em uma escola municipal de educação infantil na cidade de Novo Hamburgo-RS. A turma foi selecionada em virtude das constantes visitas de algumas crianças à secretaria, por conta de comportamentos agressivos.

Para a geração dos dados, foram utilizadas produções visuais e rodas de conversa, e através destas problematizei com a turma pesquisada suas percepções sobre o dia a dia.

No primeiro capítulo explico como tudo começou, qual é a origem da pesquisa e a relação do menino e do espelho.

No segundo capítulo descrevo a comunidade onde a escola está situada e suas particularidades.

No terceiro capítulo reflito sobre a infância, a criança e os estudos sobre a(s) violência(s), compartilhando minha linha do tempo e o surgimento das leis protetivas.

No quarto capítulo, trago os aportes legais e a defesa da infância através do *Estatuto da Criança e do Adolescente* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*.

No quinto capítulo apresento o universo da pesquisa e suas especificidades, quem são os sujeitos desse estudo, como propus os encontros, como eles se deram e o que foi realizado com as crianças.

No sexto capítulo analiso a produção das crianças, suas percepções de mundo por meio dos instrumentos utilizados e o que elas pensam ou falam sobre o tema pesquisado.

No sétimo capítulo teço reflexões sobre os caminhos do processo investigativo — pesquisa com crianças —, apresento também as minhas considerações e o que este estudo me proporcionou na condição de professor, gestor e pesquisador.

1 COMO TUDO COMEÇOU: “A CRIANÇA E O ESPELHO”

Sou professor da rede municipal de Novo Hamburgo há 21 anos, e sempre estive em contato com a educação infantil, tendo exercido diversas funções: recreacionista,¹ professor, professor de projeto,² professor-apoio,³ coordenador pedagógico e atualmente diretor. Por ter experiências com crianças, recebi o convite para ser gestor de uma escola inaugurada em 2013. Esta escola faz parte do projeto Proinfância, e localiza-se na periferia da cidade. Sua estrutura escola possui uma estética diferente: o prédio ocupa boa parte do terreno tendo um jardim todo planejado; as janelas são grandes e de vidro; as aberturas são coloridas, combinando com os azulejos vermelhos, azuis e amarelos e com a pintura branca que cobre a fachada e demais partes das salas. Ela possui uma torre de metal amarela, onde está instalada a caixa de água, e pode ser vista de longe. Há uma área central coberta com telhas de barro que lhe dá ares de rusticidade, impressionando e acolhendo quem chega. A escola chama atenção pois, no seu entorno, parte das moradias e prédios é constituída de tijolos, não havendo reboco ou pintura, tendo também passeio público irregular, com pedras soltas, buracos e entulhos.

A pesquisa foi realizada nesse espaço, e o que me moveu para este estudo foi a cena que presenciei e que me deixou perplexo. Uma criança com quase quatro anos teve um momento de fúria: jogou o que via pela frente ao chão, cuspiu, chutou e beliscou a professora da turma, tentando também agredir seus colegas. Perante tudo isso, tentei auxiliar a professora. Fui até a sala e pedi para ficar a sós com a criança, mas, ao tentar me aproximar, ela virou todo o lixo da lixeira da sala no chão. Como as camas para o dormitório estavam preparadas, sentei na beirada de uma delas e fui questionando o menino. Por que você está agindo assim? Ele apenas respondia que queria sua mãe. Fiz várias tentativas para me aproximar, até conseguir. O menino

¹ Recreacionista – Educador que trabalhava em creches, antes do processo de mudança em que as creches pertenciam à Secretaria de Saúde e Ação Social, em 1998, no município de Novo Hamburgo. As creches passaram a fazer parte da Secretaria de Educação, recebendo um novo decreto de denominação, vindo a chamarem-se Escolas Municipais de Educação Infantil.

² Professor de projeto – Na rede municipal, as escolas de educação infantil têm em seu Projeto Político Pedagógico basicamente dois projetos: Meio Ambiente e Sustentabilidade e Mediação de Leitura. Nestes momentos, o professor encarregado dos trabalhos, além de trabalhar estas questões com todas as turmas, fica no lugar do professor titular, sendo que este pode realizar sua hora-atividade (planejamento).

³ Professor-apoio – Profissional responsável por substituir e auxiliar os demais professores da escola.

estava sentado no chão e olhava fixamente para o espelho da sala. Ele evitou que eu me aproximasse mais; pretendia limpar seu rosto, por onde escorriam lágrimas. Perguntei o que estava acontecendo, e ele só dizia a palavra “não”. Então comentei que ele não poderia bater na professora nem tampouco em seus colegas, que isso não era correto, no entanto ele reforçou que bateria sim. Indaguei se havia acontecido algo na sua casa, e ele disse que sua mãe batia nele e na irmã. Comentei que nós (todos da escola) buscamos sempre tratá-lo com carinho, apenas conversando, e ele então respondeu que nós (escola) não dávamos carinho para ele.

Perguntei o que era carinho. Ele ficava olhando fixamente para o espelho. “Sua mãe e sua avó são carinhosas?” Acenando com a cabeça, fez sinal de concordância. Indaguei se elas batiam nele (em outro momento a escola conversou com elas, quando admitiram bater na criança); ele disse que sim. Este é o ponto que me deixou preocupado, pois ele deixou claro de forma veemente que considerava que a atitude adotada pela escola não era carinhosa. Com o olhar fixo no espelho, o pequeno disse que não éramos carinhosos, e que sua mãe e sua avó que eram.

Diante deste dilema, fiz a pergunta final: “Que é carinho? Bater ou conversar?”. Olhando para sua imagem no espelho, ele ficou em silêncio, sua expressão traduzia dúvidas. Isto me deixou meio pensativo, levando-me a indagar: Que é agressão? Que é violência? Será que as crianças que são agredidas em casa consideram este ato uma forma de carinho, vinculando agressão à figura maternal? Que pensam as crianças da escola? Que consideram elas violência?

Como nossa escola está situada naquele que é considerado o bairro mais violento da cidade e temos crianças atendidas por programas sociais em virtude de viverem em situação de risco, penso ser muito importante olhar este universo à nossa volta através dos olhos destas crianças e trazer o que pensam, conhecem ou imaginam ser *violências*. Este tema será estudado nos próximos capítulos, assim como *infância e criança*.

Busquei situar a pesquisa conforme os dados levantados por Schutz (2001), como também trazer conceitos sobre infância(s) através dos aportes teóricos de Sarmiento (2007), Barbosa (2009) e Tonucci (2008). Em relação à(s) violência(s), compartilho os saberes de Abramovay, Cunha, Calaf (2009) e Janczura (2012). Em se tratando de pesquisa com crianças, reitero a importância do pensamento de Bussoletti (2010), Cunha (2002), Filho (2011) e Prado (2011). Quanto ao ordenamento

jurídico, desenvolvo observações pertinentes utilizando artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (1990) e das *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil* (DCNEI) (2010).

2 SITUANDO A ESCOLA: AS RELAÇÕES COM O MEIO E AS IMAGENS-AÇÕES (IMAGINAÇÕES)

Este capítulo busca situar a escola onde ocorre o estudo e a comunidade que a circunda. Ele se baseia em uma pesquisa publicada⁴ em 2001. De acordo com Schutz (2001, p. 28), “o Bairro Canudos localiza-se a leste do Município de Novo Hamburgo. Possui a maior área física do Município, como também é o mais populoso”.

Considero importante para a pesquisa relacionar os fatos existentes no bairro de Canudos, pois eles nos mostram características pertinentes e situações vivenciadas dentro do ambiente escolar que estão diretamente ligadas às peculiaridades desta comunidade. A autora afirma que o “maior problema e desafio das administrações municipais é vencer os problemas sociais que o crescimento desordenado do bairro trouxe, agravado, ainda mais, pela invasão das áreas públicas e loteamentos clandestinos.” (SCHUTZ, 2001, p. 29).

No início de cada ano letivo, a rede municipal realiza a pesquisa socioantropológica.⁵ Através destas visitas podemos perceber e compreender as dificuldades encontradas pelas famílias e conseqüentemente pelos alunos, que trazem para as relações na sala de aula suas vivências.

A autora descreve o referido bairro como o mais violento da cidade, que conta com a presença da Brigada Militar diariamente, por 24 horas. As situações conflitivas dos alunos e a reprodução do seu cotidiano (jogo simbólico) trazem à sala de aula e ao professor uma visão do que provavelmente ocorre, não só dentro de casa, mas no entorno do lar, deixando transparecer outro tipo de violência. Segundo Abramovay (2006 apud ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF; 2009, p. 20), “o conceito de violência depende do momento histórico, da localidade e do contexto sociocultural, o que lhe atribui o dinamismo próprio da vida social”. Acredito ser pertinente apresentar a

⁴ Em 2001, foi publicada uma pesquisa em Novo Hamburgo sobre os bairros da cidade. Dados foram elaborados pela pesquisadora Liene M. Martins Schutz a partir de consultas ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Conselho Municipal de Urbanismo (COMUR), Secretaria Municipal de Educação (SMED), Secretaria Municipal de Indústria e Comércio (SEMIC) e reportagens do Jornal NH do ano de 2000. Os resultados desta pesquisa e suas especificações foram utilizados para descrever as características do bairro no qual o espaço pesquisado está inserido.

⁵ A ideia de “pesquisa socioantropológica” é uma iniciativa do governo municipal que trabalha dentro da perspectiva da escola cidadã. A prática das pesquisas iniciou em 2009, com o objetivo de fazer um mapeamento das demandas do bairro, criando assim um vínculo de estreitamento entre as famílias e a escola. Através destes momentos pode-se conhecer o bairro tanto em relação a seus aspectos físicos e estruturais como também aos seus aspectos culturais.

imagem que aparece do bairro quando se o procura no Google Imagens. Como hoje o acesso a essas tecnologias faz parte do cotidiano de nossas famílias, e o controle desses instrumentos é comumente falho às crianças, é provável que muitos já tenham visualizado o resultado da pesquisa. Deixo claro que esta imagem é exclusiva do trabalho, não tendo sido apresentada à turma pesquisada.

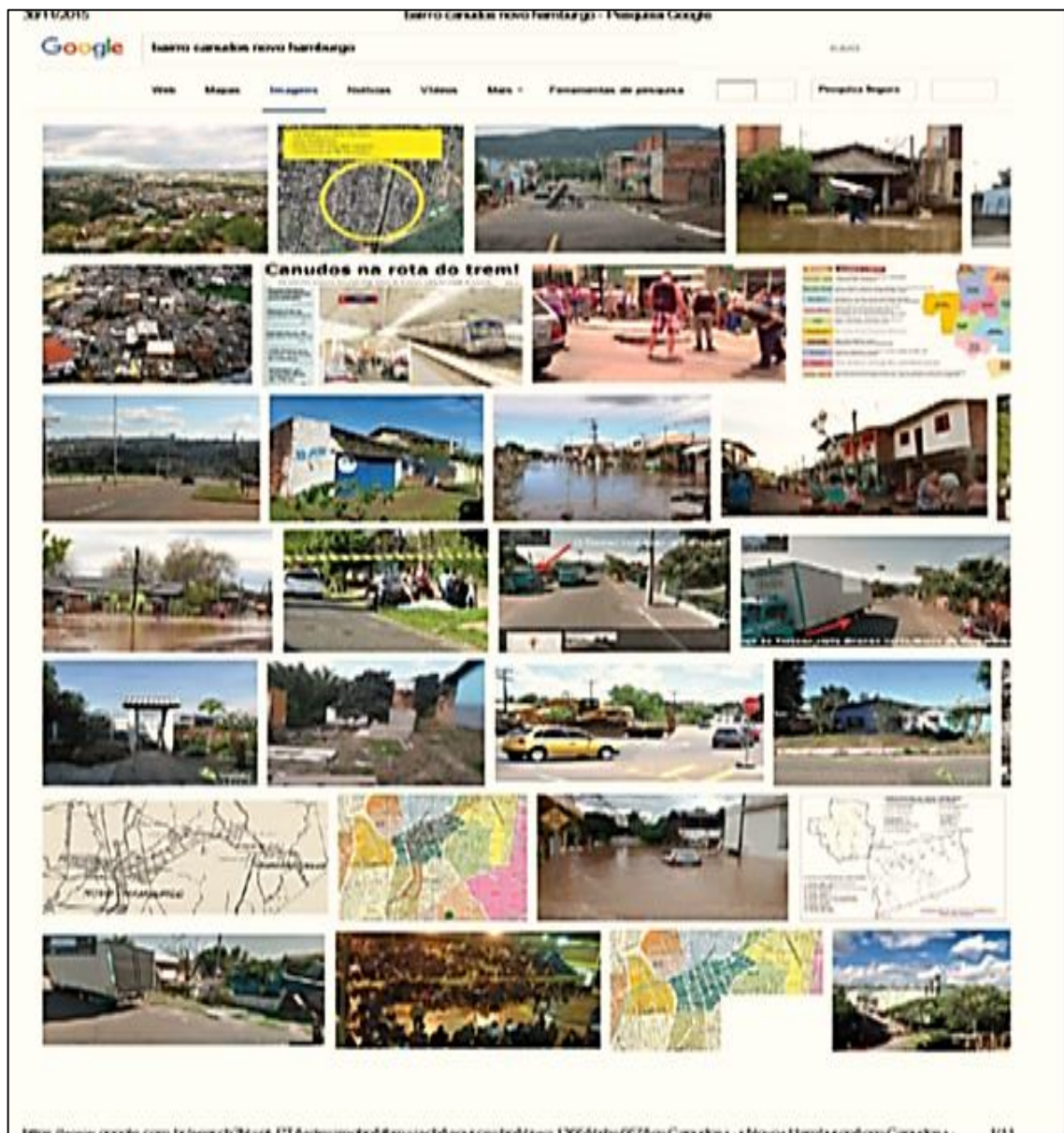


Figura 1 – Bairro Canudos
Fonte: Google Imagens.

Entender como foi constituído e habitado o espaço do bairro Canudos é descobrir parte de sua identidade, e conseqüentemente parte da identidade cultural da

população considerada pioneira. Schutz (2001, p. 31) descreve um crescimento desordenado pelo aumento significativo de famílias vindas de várias partes do estado:

O Bairro Canudos cresceu desordenadamente. A população, em sua grande maioria, é composta de cidadãos provenientes das áreas rurais e de outras cidades do estado do Rio Grande do Sul, atraídos pelo dinamismo e crescimento industrial e comercial da área. Uma zona é rica, e a outra é pobre. Há um grande número de sub-habitações. Ex.: Flores, Kipling, Iguaçu – área verde, particular e leito de rua.

A autora descreve o bairro a partir de sua localização (aspectos físico-geográficos, aspectos históricos, econômicos e socioculturais), comentando que já houve tentativas de emancipação (SCHUTZ, 2001). Schutz (2001) diz ainda que em 1990 Canudos apresentava uma população de 52.118 habitantes, e em 1995, 59.000 habitantes. No período da pesquisa, o bairro tinha 3.696,3 hab./Km², indicando assim um crescimento populacional de 155,42%, de 1980 a 1995. A autora encerra os dados constatando que 22% da população hamburguense morava em Canudos nessa época (SCHUTZ, 2001).

Se em 2001, quando a pesquisa foi publicada, a população era significativamente grande, e a densidade por metro quadrado continuava a crescer, hoje podemos constatar que os dados seguem cada vez mais alarmantes, e as consequências desse crescimento desordenado, juntamente com o desemprego, as condições precárias de vida da maioria da população e a falta de uma prevenção mais efetiva, de um projeto do governo municipal, propiciam um ambiente de múltiplas violências.

Mesclo as palavras “imagem” e “ação”, formando “imaginação”, pois muito do que percebi como pesquisador foram os recortes das crianças sobre as falas de seus familiares e fatos relacionados com suas vivências diretamente ligadas à comunidade à qual pertencem, contando muito do que observam, escutam e imaginam.

Também faço parte desta comunidade, uma vez que sou gestor da escola. Diante disso, trago as minhas percepções de cidadão hamburguense, gestor e pesquisador: O bairro é muito grande, tanto é que tenho de me deslocar utilizando ônibus. Suas ruas parecem não ter fim; as casas que ficam mais afastadas das vias principais apresentam um aspecto de construção não acabada, com tijolos à vista, sem reboco, construídos pelos próprios moradores, algumas ainda sem saneamento adequado. Existe um arroio que cruza o bairro; em vários pontos é aparente o depósito

de lixo, o que o leva a exalar um odor forte. Algumas ruas ainda não foram registradas, tampouco as moradias, não existindo no mapa oficial o nome ou número das casas. As invasões de áreas verdes são flagrantes, como também o tráfico, roubos e depredações de espaços comerciais e públicos. A escola onde trabalho tem dois anos de existência e cinco ocorrências policiais por arrombamento, depredação e furto. É rotineiro ouvir sirenes policiais e pessoas comentando nas ruas ou no ônibus fatos que dão conta da violência na região. Em alguns pontos do bairro é inviável a locomoção, não só pela questão do perigo iminente, mas pelo crescimento e construção desordenada das moradias. Há muitos animais domésticos soltos pelo bairro: cães, gatos, galinhas, cavalos. Quando chove muito, ocorrem enchentes, e boa parte das famílias necessita sair das residências; algumas perdem seus móveis e roupas, indo para abrigos oferecidos pela prefeitura. Existem poucas praças e parques; as existentes estão com brinquedos destruídos ou sem condição de uso. O mato toma conta desses espaços, e a limpeza demora para ser realizada. Na parte central do bairro, a imagem é diferente: há um comércio forte, com agências bancárias e lojas populares famosas, facilitando a vida dos moradores, pois assim não há necessidade de deslocamento ao centro do município. As residências são estruturadas, com jardins esteticamente planejados. Este bairro, por suas dimensões e população, por vezes tentou emancipar-se do município de Novo Hamburgo.

Este relato traria poucas mudanças se tivesse sido feito em 1995, quando entrei na rede municipal do bairro. Tendo retornado em 2013 para trabalhar nesta comunidade como professor, as mudanças seriam somente em relação à quantidade populacional e às invasões, que aumentaram significativamente.

3 INFÂNCIA(S) – CRIANÇAS E VIOLÊNCIA(S)

Considerado importante pesquisador no campo da infância, Sarmiento nos diz que durante um vasto período da história a infância sofreu um “processo de ocultação” (2007), ou, como assevera Aries (1973), na maior parte da história medieval e moderna a infância não era considerada, havendo uma falta de compreensão sobre esta etapa. De acordo com Sarmiento (2007), isso se deu em razão de uma perspectiva adultocêntrica de pensar as relações nessa época, vendo-se nas crianças apenas a incompletude humana (seres imperfeitos), sendo então primordial preencher, através do estudo, o que lhes facultava.

Sarmiento (2007) apresenta outros fatores que também contribuíram para o pensamento de marginalização da infância, condensados em três diferentes (in)visibilidades: a ausência da imagem da criança-infante; a questão cívica — relação e discussão entre cidadania infantil e proteção e participação; e a questão científica, que traz importantes argumentos sobre o predomínio da incompletude e imperfeição, tendo por intuito analisar e classificar as crianças como seres “biopsicológicos”. No entanto, como diz Sarmiento (2009, p. 7), elas são “ignoradas como autores sociais, portadores e produtores de cultura”.

A sociologia da infância tem contribuído de forma ampla para romper com tais pensamentos e validar um papel que é de direito de cada criança, o de ser autor de sua história — atores sociais, como diz Corsaro (2009) —, produzindo culturas próprias e singulares.

Barbosa (2009, p. 6) afirma que “durante muitos anos, na educação brasileira, tratávamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes”, e através dos estudos no campo da infância é que se deu início à percepção das diferenças entre eles. A autora ainda reforça a diferença entre esses dois conceitos, a criança como ser único, com características próprias que a diferencia das demais fases de um indivíduo, em suas singularidades, como um ser que depende de cuidados e afeto ao nascer e que nas relações com o outro constrói a sua identidade:

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer

relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais. (BARBOSA, 2009, p. 8).

Barbosa (2009) afirma que a infância é um complemento ou uma contraposição aos demais grupos etários, definindo-se na relação com jovens, adultos e idosos, sendo ela uma das categorias mais recentes, visto que, como já mencionado, foi durante os últimos séculos que se começou a tomá-la por um grupo separado, pois, mesmo existindo crianças, elas não eram consideradas um grupo social.

O conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto. Assim, os modos como uma sociedade define o que é importante para os adultos e jovens também define os modos como pretende que as crianças vivam suas infâncias. (BARBOSA, 2009, p. 9).

E é nesse viés que busco relatar parte da minha infância, uma entre tantas, e, assim como em pequenos pedaços de espelhos, construir um caleidoscópio por onde se possam observar não só as minhas imagens já constituídas, mas principalmente as das crianças e suas nuances aqui pesquisadas.

Quando penso na minha infância, lembro-me da liberdade que tínhamos de correr pela rua, desenhar com gravetos no chão, desenhar na parede de casa, subir em árvores, andar descalços, inventar brinquedos — como pandorgas, carrinhos de lomba, pernas-de-pau, petecas e tantos outros —, além das brincadeiras de roda na rua e no recreio da escola, as repetições de parlendas e os trava-línguas que os familiares lançavam em desafio à sombra dos pés de laranjeira, e sentir o cheiro da chuva e ficar “ensopado” jogando bola. São tantas as lembranças, e cada uma em sua especificidade deixou tantas marcas, que as carrego até hoje, no menino que continua vivo, de certa forma escondido, e que de vez em quando volta a espiar e se solta perante os adultos. O importante é que este menino teve na infância experiências únicas, através das quais hoje, já adulto, percebe quão diferente se tornou o mundo à sua volta. A infância que tive difere das infâncias que presencio hoje.

As infâncias podem ser compreendidas a partir de seus modos de ser e de seus códigos simbólicos que permeiam e constituem os grupos dando-lhes visibilidade. Ao utilizarem seus códigos, os grupos estão

demarcando seus “territórios”, dizendo a si próprios e aos outros o que são. (CUNHA, 2010, p. 56).

As diversas infâncias estão diretamente ligadas aos seus modos de ser e a seus códigos, estes dentro de um tempo, de uma época. Cada pessoa possui determinada infância com características e vivências únicas, como afirma Cunha (2010). Muitas vezes encontramos pessoas de nossa faixa etária que trazem de forma positiva e nostálgica fatos que relembram nossa infância, marcada por brinquedos, brincadeiras ou fatos históricos.

3.1 NO ESPELHO, O MEU REFLEXO: DAS “MARCAS DA INFÂNCIA” AO CAMINHO DA NÃO VIOLÊNCIA

Nasci em 1973, ano em que iniciava a guerra dos Estados Unidos contra o Vietnã, e na época da televisão em “preto e branco”, realidade da maioria que tinha um aparelho desses, pois no bairro onde passei a infância ele era um produto para poucos. O televisor em minha casa era de madeira e válvulas; girava-se um botão menor para ligá-lo, e outro maior para mudar de canal. Tínhamos de escurecer a sala e muitas vezes cobrir com um pano a parte de trás do televisor para esquentar as “benditas válvulas”; todo este ritual para assistir em família ao programa que também nasceu comigo: *Fantástico*, da Rede Globo. Só comecei a prestar atenção neste programa nos anos 1980, uma vez que, para minha alegria, o mundo à minha volta era muito mais “fantástico”. A natureza e o “barulhar” das crianças me chamavam para as mil aventuras. Como dizem Dornelles e Bujes (2012, p. 79), “não é mais possível tratar apenas de uma infância como criada pela modernidade”.

Descrevo de forma simples a linha do tempo de quando eu me considerava criança: de 1973 a 1986. Este último ano marca minha entrada na adolescência, período conturbado e que de certa forma acelerou o processo de aquisição da responsabilidade própria do adulto.

Mesmo legalmente sendo menor de idade e para muitos considerado criança, fatos em minha vida, relacionados a mudanças profundas, afastaram a fantasia e me colocaram de frente com realidades da vida adulta. Um destes fatos foi a coragem de dizer não para a violência física que sofria por parte de meu pai, a qual hoje infelizmente persiste, apesar de uma infância repleta de elementos positivos. Para

muitos na época o “educar” era vinculado ao “bater”. A criança que era “surrada” tornava-se um adulto “educado”. Eu ouvia muito que “assim eu fui criado e assim eu irei criar”, ou então “quem dá o pão, dá o ensino”, sendo que este ensino se tratava de formas perversas e cruéis. Vejo a necessidade de descrever estes fatos para que, no decorrer da pesquisa, haja uma lógica, tanto para justificá-la como para confrontá-la com os nossos dias.

Meu pai descendia de uma família de agricultores muito humilde, em termos socioeconômicos. Sua infância foi quase que roubada, tanto é que em seus relatos não me lembro de ouvir falar de diversão ou momentos de alegria, a não ser aqueles em que, para sobreviver e matar a fome, ele tinha de caçar passarinho ou pescar. Numa família de muitos filhos, os menores eram sustentados pela mãe, e os maiores — o caso de meu pai —, com seus quatro ou cinco anos, já trabalhavam de sol a sol na lavoura e alimentavam-se com o que a natureza oferecia. Acredito que a “mãe natureza” tenha sido de alguma forma sua verdadeira mãe, a única a lhe conceder carinho e compreensão. Digo isso porque os momentos de alegria de meu pai de que me lembro advinham da relação que ele possuía com os animais e com as plantas. Apesar de uma infância “conturbada”, meu pai tinha sensibilidade no trato com a natureza, quando ouvia o canto dos pássaros, o barulho do vento, o cheiro do mato verde, ou quando observava os pequenos animais trabalhando, como formigas, abelhas etc.

Quando eu levava algum castigo, ele lembrava das agressões que havia sofrido de seu pai como forma de justificar seu ato. Contava-me que diversas vezes na lavoura seu pai o batia, não sabendo nem mesmo o motivo. Às vezes as agressões eram tão graves que ele tinha tonturas, noutras era surrado com chicote ou açoite.

Em sua lógica, ele estava criando-me de maneira firme e coerente como aprendera. As marcas de uma infância feliz como a que descrevi também trazem um lado sombrio e desumano. Quando eu “aprontava”, fazia alguma “arte”, era comumente chamado de “guri arteiro”, mas na mão oposta havia a verdadeira arte — considero-me artista hoje. Para muitos, entretanto, era necessário ser castigado. Fui assaz espancado; meu pai geralmente pegava um cinto de couro na ponta, sobrando a fivela de metal para bater, deixando-me vergões, arranhões e muitas marcas. Para curar as feridas, preparava-se uma bacia com água e sal grosso, o que por vezes era

pior do que a ação bruta, pois eu sentia os machucados queimarem, e ardia muito. Jamais vou esquecer a minha irmã, encarregada de me banhar, chorando comigo.

Quando trago essas vivências pessoais, de alguma forma consigo compreender toda a revolta e dúvidas do menino que mencionei anteriormente e que me fez realizar esta pesquisa, pois vejo-me em seu reflexo.

Outro fato que me marcou foi que em alguns momentos meu pai me levava até a um galho de árvore e pedia para eu escolher a vara com a qual seria castigado, batendo-a em meu corpo até ela quebrar em sua mão. Estas formas cruéis de “educar” deixaram marcas profundas, que nem mesmo a salmoura foi capaz de apagar. Aos quinze anos, consegui me defender e enfrentar meu pai, dando um basta às agressões físicas. A partir dali, nunca mais meu corpo foi usado como depósito de frustrações, raiva e rancor.

Diante desses fortes relatos, busco a coragem e a determinação para demonstrar que, embora tenha tido uma infância que diverge da de nosso tempo — na relação com a natureza, com as demais crianças, com as brincadeiras e brinquedos, uma infância regada a criatividade, em que o tempo parecia ser parceiro, pois o brincar era constante —, eu, como criança, não tinha uma lei que me defendesse. Minha defesa eram as mãos ou o colo de minha mãe, ou até mesmo a frágil barreira de minhas irmãs, que por vezes funcionava, por outras não. A quem eu podia recorrer?

Desconfio que uma única vez minha mãe tenha sido chamada na escola para prestar contas das marcas em minhas costas. Eu estava na pré-escola, tinha seis anos, e minha professora pediu-me que sentasse corretamente, forçando-me a encostar na guarda da cadeira. Quando percebeu meu olhar de dor, cuidadosamente gesticulou para ver embaixo de minha roupa, e, ao vislumbrar as marcas, mostrou-as à diretora. Este fato ocorreu em 1979. Eu ainda não sabia ler, mas imaginei que o bilhete que levava naquele dia para casa se referia ao ocorrido. Nunca soube de fato se minha mãe foi à escola, ou o que havia escrito naquele bilhete dobrado dentro de minha lancheira. Percebi, no entanto, que as agressões diminuíram consideravelmente.

Mesmo que tenha ocorrido esse momento de defesa, não havia leis específicas ou em meu benefício, nem mesmo às demais crianças de meu bairro, que assim como

eu também eram submetidas a castigos e punições agressivas. Isso somente se consolidou com a *Constituição Federal* de 1988.

Quando relato partes de minha infância, busco mostrar que não havia nessa época nenhuma lei específica em defesa das crianças. Almejo também problematizar que, mesmo havendo essas leis hoje, o universo violento que vivenciei ainda está presente. Dito isso, reafirmo que esta pesquisa advém das observações das crianças pesquisadas e do que elas pensam sobre o mundo em que vivem.

Divido essa parte “tensa e obscura” da minha infância porque parte da minha identidade surgiu do confronto com esses fatos. Apesar de hoje conseguir vê-los com clareza, busco o caminho inverso, e na consciência de valores quebrei o ciclo constituindo-me como alguém que repudia toda forma de violência. Nessa perspectiva, na condição de profissional que convive diariamente com infâncias e que participa da construção de identidades, valorizo o carinho, o amor, o afeto e a compreensão como meios de se alcançar uma educação de qualidade.

A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos. (BARBOSA, 2009, p. 12).

Falar de violência ou “violências” sempre é algo muito tenso, e de certa forma o assunto geralmente é visto negativamente, carregando em si a sensação de erro, pesar e sofrimento. No entanto, não podemos deixar de trazer à luz do conhecimento estudos relativos à violência. Vejo isso como algo positivo e de grande significação, uma vez que a pesquisa realizada trata de desvendar os olhares e falas das crianças em relação às suas vivências e o que elas (re)conhecem ou não como violência.



Figura 2 – *A Violência*, Francesco Tonucci

3.2 “O MAL É A PALAVRA PARA TUDO ISSO”⁶: O QUE É (SÃO) VIOLÊNCIA(S)?

As considerações sobre violência foram fundamentadas na pesquisa realizada em 2008 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA).⁷

A reflexão sobre a pesquisa está direcionada nos aportes teóricos sobre violência, uma vez que os resultados e suas análises são mais específicos para uma faixa etária que não contempla a educação infantil, mesmo havendo falas de professores e alunos as quais trazem elementos que possivelmente fariam parte das

⁶ Frase dita por João, referindo-se ao que não é carinho (roda de conversa).

⁷ A partir da demanda da Secretaria de Educação do Distrito Federal, buscando um diagnóstico sobre violência e convivências nas escolas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esta pesquisa foi publicada em 2009, sendo coordenada por Miriam Abramovay e tendo como autoras, além da coordenadora, Anna Lúcia Cunha e Priscila Pinto Calaf.

vivências e das realidades encontradas na maioria das comunidades e escolas públicas. Procuo trazer as diversas falas e conceitos sobre o tema violência a partir das reflexões das autoras voltadas a esse complexo assunto, que cada vez mais faz parte do nosso cotidiano.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) conceituam a violência e trazem reflexões significativas, buscando responder ao que se pensa sobre ela. As autoras adentram o tema através de comentários sobre a imprensa e o que os noticiários, tanto de jornais impressos como televisivos, expõem sobre fatos extremamente impactantes, expondo ao público conteúdos que deixam os telespectadores horrorizados, amedrontados, demonstrando que a violência se tornou algo banal, que está presente em nosso cotidiano.

Ora, a televisão faz, a cada dia, a apologia do dinheiro e da violência: os assassinos são apresentados como heróis dos tempos modernos. Há um monopólio dos produtores e uma ausência de controle dos consumidores, submetidos a uma enxurrada de imagens sangrentas. O império da mídia banaliza a violência. (CHESNAIS, 1999, p. 59).

Complementando Chesnais, as autoras esclarecem que a violência se tornou tão grande a ponto de mobilizar a vida das pessoas no sentido de buscarem precaução e segurança (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Apesar de esse tema fazer parte da vida, estar em pesquisas, estudos, nos comentários do dia a dia, é necessária muita cautela ao tentar-se conceituar a violência, pois ela pode ser usada de diversas formas e abranger situações variadas. Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 19) afirmam que, como “qualquer fenômeno social, seus significados e dimensões se modificam de acordo com as sociedades e com sua história”. A violência, dependendo do seu contexto ou período histórico, pode ser diferenciada ou ressignificada. O que antes para alguns poderia ser considerado como um ato violento, para outros pode ser encarado como algo dentro da normalidade. Para as autoras, é preciso pensar em violência dentro de uma “problemática de cunho multidimensional”, pois ela contempla fatos diversificados e está diretamente ligada a situações específicas do cotidiano social (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 21).

Num estudo realizado por Abramovay e Castro (2006), percebe-se que há uma leve concordância, no senso comum, pensando-se que a violência está diretamente ligada ao ato físico da agressão, com intenção de causar dor ou sofrimento. As autoras

chamam a atenção para a questão de que não é só o ato físico que pode vir a causar dor e ser, portanto, considerado violência, uma vez que a dor pode ser tanto objetiva quanto subjetiva, e assim, em determinadas situações, a vítima pode vir a senti-la sem ter a materialidade do corpo atingida.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) relatam que o conceito de violência pode ser mais limitado ou amplo. Um exemplo é o pensamento ocidental, que considera a violência mais restritiva, geralmente relacionando-a a expressões físicas de violência ou a crimes: homicídio (ou tentativa de homicídio), estupro (ou tentativa de estupro), danos físicos graves e assalto a mão armada. Essas agressões mais severas são chamadas de “violências duras”. De acordo com as autoras, se pensarmos em violência só no sentido mais duro, nas questões relativas a agressividade e crime, isso vincula o termo e as suas penalidades diretamente a esses tipos específicos de ação, demonstrando que as leis são criadas a partir do pensamento de determinados grupos sociais em determinados períodos históricos, através do que pensam e acreditam ser o ideal punitivo para essas atitudes violentas. Isso faz com que outras formas de violência, que não estejam vinculadas a agressões físicas graves, deixem de ser encaradas como ações violentas, dificultando a criação de conceitos ou significados para tais atos (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Para as autoras, a conceituação ampla do termo violência busca corrigir essas “imprecisões teóricas”, sem esquecer que ela não poder ser definida de forma cristalizada:

Estender o conteúdo do que se compreende por violência significa, no sentido adotado por este livro, incluir no conceito atos que não são necessariamente passíveis de sanção penal ou possam passar despercebidos pelo sistema jurídico. Incivilidades, agressões verbais. Humilhações e violência simbólica, dessa forma, entram para o rol de atitudes que podem ser consideradas violentas. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF; 2009, p. 21).

Do ponto de vista amplo, a violência, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009), é o não reconhecimento do outro. Se pensarmos que é através da comunicação que nos relacionamos e criamos nossos próprios princípios de convivência, a partir da negação de nosso semelhante, tomamos posição de maior importância, de poder, negando o direito de fala do outro, negando o seu direito à expressão, não o aceitando como sujeito, e sim como objeto passivo e sem razão.

Para além da violência física e psicológica, essa definição permite que as próprias estruturas das sociedades sejam consideradas violentas: pode-se falar que o desemprego, a miséria, a fome, a exclusão social são violências perpetradas pela sociedade contra os indivíduos que a formam. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF; 2009, p. 21).

Percebi esse tipo de violência através dos relatos dos professores no questionário e no relatório da pesquisa socioantropológica, bem como pelas descrições de Schutz (2001) sobre o bairro onde o espaço escolar pesquisado se encontra.

As autoras, através das análises conceituais do termo violência e do que em geral se toma por ato violento, procuram classificar essas ações e tensões, e explicam que, para a literatura, a agressividade não é considerada sinônimo de violência, e sim algo dentro do campo de conflitos de visão de mundo ou de interesses próprios, sendo esses conflitos necessários para as relações sociais, uma vez que através deles é que ocorrem as mudanças na organização social (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) classificam como tipos de violência: violência dura; microviolências ou incivildades; e violência simbólica — e complementam dizendo que todas elas podem se misturar nas interações sociais, bem como apresentar características pertencentes a outra categoria, demonstrando assim a complexidade do tema e a dificuldade em se conceituar violência, pois seus sentidos se entrelaçam e transformam de acordo com o contexto social vigente. A violência dura gira em torno de crimes e contravenções penais, estando diretamente ligada ao *Código Penal*, como, por exemplo, lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc. As microviolências ou incivildades ficam num patamar onde não há contradições de leis ou regimentos, mas há quebra de regras e combinações dos princípios de convivência, entrando no campo da desordem e grosseria.



Figura 3 – Desenho de Francesco Tonucci

A violência simbólica é uma “forma de dominação” em que mecanismos simbólicos de poder que estruturam a sociedade fazem com que os sujeitos que são vítimas de violência não percebam essa ação, acreditando estar dentro da normalidade:

A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem com que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior poder. Essas crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, que dá mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF; 2009, p. 25).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) encerram a conceituação de violência trazendo questões pertinentes ao espaço escolar. No entanto, o olhar empregado

neste caso paira sobre a violência direta e indireta entre adolescentes, jovens e seus professores, mais especificamente para determinada faixa etária, o que, observando em minha pesquisa, ficaria mais nas relações entre família e escola, uma vez que as idades dos alunos os trazem como sujeitos que necessitam de um estímulo à construção de sua autonomia, estando eles ainda em processo de construção de identidade, sendo ainda dependentes e necessitando de orientações de adultos responsáveis.

Destaco que as conceituações da violência trazem subsídios que buscam entender esse tema, e, embora não vá fazer menções sobre os dados estatísticos e as conclusões a que chegaram as autoras, reitero a comprovação de que a violência existe em diversos locais da nossa sociedade e está presente no dia a dia da escola, seja ela de ensino fundamental, de ensino médio ou de educação infantil.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) ainda esclarecem que é preciso garantir meios para que a escola possa avaliar, pensar e desenvolver propostas que venham a prevenir e combater a violência nas escolas. A escola precisa perceber-se não só como produtora de conhecimentos e saberes, mas também como um “estratégico agente socializador” capaz de mudanças:

Os projetos de intervenção buscam prevenir violências e buscar uma boa convivência, para que se possa transformar cotidianos de risco em cotidianos protetores, estimulando melhor atmosfera nas escolas, a partir da criação do hábito do diálogo e da resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 29).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) recorrem a Ortega & Del Rey (2002), identificando alguns princípios básicos para que a violência possa ser coibida. Primeiramente, é necessária a interdisciplinaridade no tratamento do problema; depois, uma abordagem ampla envolvendo os diversos atores sociais; e, por último, o investimento na formação, preparação e capacitação adequada dos professores.

Eu, como professor, gestor e pesquisador, penso ser necessário estudar cada vez mais a questão da violência, pois, trabalhando na educação infantil, já vivenciei diversas situações com as crianças, pais e professores. Há casos em que as crianças repetem na escola o que sofreram através do brincar, ou apresentam um quadro de constantes agressões contra colegas e professores. Há também pais que agridem seus filhos na tentativa de educá-los, reproduzindo o ciclo pelo qual já passaram.

Algumas famílias pedem ajuda à escola. E há também professores que não sabem agir diante de denúncias ou que não percebem/diferenciam atos de violência. Acredito ser relevante, portanto, oportunizar espaços para estudo e discussão com professores e pais. A escola precisa da parceria das famílias, pois o elo desta ligação são as crianças. É preciso parar e refletir sobre a prática pedagógica e a responsabilidade social que a escola possui, buscando formas de atender a essas demandas que fazem parte do seu cotidiano. Penso que a instituição escolar pode até resolver situações que estejam dentro do seu alcance, mas, quanto às demais, precisa de auxílio e da parceria das famílias, Secretaria de Educação, Conselho Tutelar, fórum ou outras entidades que venham a complementar, encaminhar ou resolver tais problemas.

4 MOVIMENTOS PROTETIVOS À CRIANÇA: SOCIEDADE E LEGISLAÇÃO NA BUSCA POR UMA INFÂNCIA DE QUALIDADE

A escola pesquisada em outubro de 2015 comemorou dois anos de vida, vida esta que ocorre em sua jornada diária interligada com famílias da comunidade onde está inserida. Nesses dois anos como gestor, percebi, durante a entrega de documentações das famílias, tanto na inscrição como no momento de realizarem a matrícula, fatos bem marcantes, que trazem à tona histórias de lutas por direitos: a vaga na escola, a pensão alimentícia, os atendimentos de saúde, as medidas protetivas, a guarda provisória ou definitiva, entre outras. Alguns casos em particular chamaram atenção, pois tratavam diretamente de violência contra crianças. Dois casos fazem parte desta pesquisa. O primeiro traz os sentimentos de preocupação, indignação e dúvida, dando-me assim a motivação necessária para realizar este estudo. O segundo participa do trabalho trazendo elementos para pensar e refletir sobre o tema pesquisado. Teço estas considerações, pois elas nos colocam em um tempo em que existem leis, existem direitos, existem instituições que buscam garantir o que elas trazem em favor de cidadãos que necessitam de um olhar diferenciado, pois ainda não sabem se defender e dependem de quem os defenda, ou não têm a capacidade de lutar pelo que desejam, estando à mercê de quem luta em favor de suas vidas. Falo especificamente das crianças, que dependem do cuidado, do carinho, da proteção, do amor e da atenção dos maiores à sua volta.

Um dos documentos fundamentais para a proteção a vida das crianças é o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Não só a escola como também as demais instituições precisam conhecer as leis que fazem parte deste estatuto, pois é nele que se embasam as garantias da luta em defesa das crianças e dos adolescentes.

O ECA originou-se a partir da *Constituição Federal* de 1988 e da *Convenção Sobre os Direitos da Criança*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Na apresentação do ECA, na edição de 2005, relata-se que a Assembleia Nacional Constituinte referendou duas emendas populares com mais de 1,5 milhão de assinaturas de adultos, crianças e adolescentes, e inscreveu na *Constituição Federal* de 1988 o seu artigo 227, que mais tarde seria regulamentado com a promulgação do referido estatuto, em 13 de julho de 1990, influenciando

diretamente no destino da infância e adolescência dos brasileiros nestas etapas da vida. A partir da promulgação do estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor, classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeito de direitos, se lhes dando prioridade absoluta, na condição de pessoas em desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, bem como nos diversos recursos específicos em seu benefício. Mesmo que na Carta Maior já houvesse determinados artigos que enfatizavam a importância de se pensar, refletir sobre e proporcionar às crianças um presente melhor, ainda se observava a necessidade de um documento próprio que viesse a complementar e assegurar os direitos na infância e adolescência, redigindo-se assim o ECA.

No primeiro artigo, o estatuto deixa claro o seu objetivo: a proteção integral da criança e do adolescente. O ECA determina a faixa etária correspondente à criança (até doze anos incompletos) e ao adolescente (entre doze e dezoito anos). Diz o art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2010, p. 12).

O ECA estabelece a responsabilidade perante as crianças e os adolescentes, deixando evidente o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público em assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Ele prioriza e garante o recebimento de proteção e socorro em qualquer situação, em estabelecimentos públicos, na execução e planejamento de políticas sociais públicas e na aplicação dos recursos públicos em áreas ligadas à proteção da infância e juventude.

Voltadas para a garantia dos direitos contidos no ECA, a escola pesquisada e as demais instituições de educação infantil e ensino fundamental do município contam com o apoio da Secretaria de Educação e demais secretarias envolvidas com as questões de proteção e cuidado de crianças e adolescentes através de uma rede de instituições. Esta rede é dividida por regiões em Novo Hamburgo. A região da qual a

escola estudada faz parte chama-se Rede Canudos/Rondônia;⁸ ela atinge uma ampla parte da cidade. Através dessa rede, as escolas estudam e planejam ações voltadas para o auxílio às crianças e suas famílias, juntamente com demais entidades do município, buscando o apoio na resolução de problemas das mais variadas ordens: violência, saúde, alimentação, entre outras.

Muito além do que pensamos enquanto membros da escola está a nossa vontade de agir como cidadãos que acreditam no bem-estar do próximo e no seu cuidado. Esta vontade pode ser individual ou coletiva, mas, quando compartilhada, apresenta uma força maior. Mesmo partindo do pressuposto de que a iniciativa e a vontade são algo subjetivo, não podemos esquecer que a lei reafirma a responsabilidade em agir ou não em favor das crianças. Na escola onde ocorreu este estudo, a equipe diretiva demonstra um grande comprometimento com todos os casos que aparecem, refletindo sobre as ações dos demais professores e funcionários e tendo por princípio a defesa dos direitos das crianças que estudam ali.

Na seção que trata dos direitos fundamentais, o ECA afirma que nenhuma criança e adolescente deverá ser negligenciada, explorada, violentada, discriminada, e em hipótese alguma sofrerá opressões ou crueldades. Já quanto aos que cometerem estas ações, serão eles punidos na forma da lei por atentarem contra as crianças, seja por ação, seja por omissão.

Em relação ao direito à vida e à saúde, o ECA estabelece em seu art. 7º que a “criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 2010, p. 13).

No tocante ao direito ao respeito, o ECA enfatiza que este consiste na proteção da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, e esclarece que se deve ter uma preservação da sua imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças, espaços e objetos pessoais de forma ampla.

Cabe a observação de que o direito ao respeito é geralmente violado pelas instituições educacionais, à medida que, ao se encaminhar tanto a criança como o

⁸ A Rede Canudos/Rondônia é um grupo formado por entidades ligadas à Educação, Saúde, Assistência Social e diferentes representantes das entidades da sociedade civil que se reúnem mensalmente em prol do atendimento de crianças e jovens com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou situações de risco, bem como suas famílias. Fonte: <<http://redecanudosrondonia.blogspot.com.br>>.

adolescente a órgãos de proteção em virtude de fatos de seu cotidiano de risco social, os métodos destes encaminhamentos acabam por expô-los ou rotulá-los perante o corpo docente de forma antiética à sua vida.

Considero importante ressaltar o art. 18, que reforça o compromisso dos maiores de dezoito anos como responsáveis ante qualquer situação que envolva a criança e o adolescente: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 2010, p. 17).

4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS QUE EDUCAM, ACOLHEM E PROTEGEM

A escola onde ocorreu a pesquisa é de educação infantil, evidenciando-se a importância do assunto estudado, que busca revelar o que as crianças conhecem ou pensam sobre violência, trazendo o documento máximo que rege a educação infantil em nosso país e as suas considerações quanto ao que seja um espaço educacional de qualidade. Passaremos a tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas, e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. Elas foram criadas com a finalidade de auxiliar diretamente as instituições educacionais infantis na elaboração de suas propostas de ensino, e estas devem estar voltadas a um olhar que garanta e cumpra as suas funções sociopolíticas e pedagógicas. Sendo assim, elas devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, e possam assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado delas em parceria com as famílias:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos

e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 18).

As diretrizes enfatizam que as escolas de educação infantil devem objetivar de maneira ampla a garantia da criança ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como proporcionar o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Quanto à proposta pedagógica e a questão da diversidade, as diretrizes reforçam as condições que as escolas deverão prever diante do trabalho coletivo, a organização de materiais e os espaços e tempos, assegurando a “dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência — física ou simbólica — e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes” (BRASIL, 2010, p. 3).

Cada artigo do ECA ou cada diretriz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil possui grande e significativa importância para as crianças de nosso país. Aqueles que selecionei buscam fomentar o mínimo que se espera de um cidadão, de um profissional, de um espaço de relações interpessoais em nossa sociedade.

Na composição dos artigos e das diretrizes podemos observar palavras como “direitos”, “garantir”, “assegurar”, as quais demonstram a responsabilidade dos adultos sobre as crianças. Estas necessitam usufruir, vivenciar as propostas criadas em seu benefício, uma vez que, infelizmente, isso não é algo natural e próprio do dia a dia, donde a obrigatoriedade dos maiores de idade de defender as leis e os programas governamentais instituídos para os pequenos.

Se refletirmos sobre o único artigo feito para os adultos, perceberemos que ele inicia dizendo que “é dever de todos”, e tal colocação deixa bem claro quão responsáveis somos, independentemente de nossa função profissional, de nossas crenças, de nosso gênero etc. Antes de tudo, é-nos cobrada a responsabilidade humana.

As crianças da pesquisa trouxeram significativos exemplos de suas vivências quanto ao que consideram não ser carinho, o que as deixa tristes. Muitas delas fazem alusão às “violências”, dados que serão analisados e que servem para constatar que as leis citadas e os direitos das crianças defendidos precisam fazer parte de suas vidas e do ambiente escolar. A equipe escolar tem a responsabilidade de lutar por uma proposta pedagógica que abrace a educação integral e assegure o direito à vida.

Além disso, este estudo nos leva a pensar sobre as ações voltadas às crianças. Muito do que vimos em relação ao ECA e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dão conta do que deveria ocorrer com os pequenos. Sabemos que, embora existam leis para proteger e garantir direitos ao universo infantil, este é frágil e muitas vezes desamparado. O importante é abrirmos caminhos que tragam discussões e reflexões ao assunto, e um destes pode ser a pesquisa com crianças, pela qual se proporciona o direito à fala e escuta, ampliando o conhecimento de mundo de todos os envolvidos.

5 UNIVERSO DA PESQUISA: A ESCOLA E SUAS ESPECIFICIDADES

Este estudo de natureza qualitativa possui características intencionais de transformar uma dada realidade e envolver a todos neste processo. Esse tipo de pesquisa torna-se importante durante o seu percurso, do início ao fim. Não que o fim seja algo determinado, pois pode haver desejo de continuidade, e através dos resultados, sejam quais for, levantam-se excitações da “zona de conforto”, trazendo-se novos olhares e enriquecendo-se o espaço pesquisado, proporcionando assim a capacidade de mudanças e podendo até encontrar soluções ou caminhos para aprender a lidar ou mesmo superar problemas comuns.

A própria pesquisa em si gera um desafio, ainda mais quando é realizada com crianças. Ela mesma abre possibilidades de descobertas, tanto do universo pesquisado como para o próprio pesquisador, no sentido de aprimorar o olhar, não fazendo pré-julgamentos, de aprender a posicionar-se sem interferir, aprender a ouvir, bem como registrar:

Cabe ao pesquisador buscar o olhar. Esse olho poderoso capaz de fazer viver e matar. Olhar que coisifica, que rouba a condição de sujeito e através do qual “o inferno são os outros” – em dúvidas Sartreanas. Olhos nos olhos, acreditamos que a visão se faz em nós pelo fora e para fora. Olhar, nessa perspectiva implica num duplo movimento que saindo de si, traz o mundo para dentro, a visão depende do sujeito e se origina nele, é a visão quem expõem o interior para o exterior, o olhar é assim a janela da alma. (BUSSOLETTI; 2010, p. 17).

A pesquisa foi realizada numa turma de faixa etária de quatro anos, numa escola pública de educação infantil do município de Novo Hamburgo (Proinfância tipo C⁹). O bairro onde ela se localiza tem características bem significativas em relação ao tema pesquisado, tanto é que faz parte da fundamentação teórica. A escola possui um prédio bem amplo de alvenaria, de arquitetura padrão para o seu tipo, e sua

⁹ O Proinfância é um programa do Governo federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. Abrange cinco dimensões: projeto arquitetônico padrão, financiamento de obras, aquisição de mobiliários e equipamentos, assessoramento técnico-pedagógico e custeio de novas matrículas. As proinfâncias são divididas em tipo A, B e C. A escola onde a pesquisa foi realizada é do tipo C, tendo a capacidade em atender de 60 a 120 crianças. Fonte: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas/ org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322 p.

inauguração ocorreu em 12 de outubro de 2013, sendo que seus decretos de criação, designação e denominação de nº 2648/2013 são de 16 de dezembro de 2013. Há instalações novas, portanto, tendo somente dois anos de funcionamento.

A escola iniciou suas atividades em novembro de 2013, atendendo apenas a duas turmas de FE2 e FE3, durante um mês, tendo podido assim fazer uso das acomodações, salas e ter recebido os mobiliários e equipamentos. Em 2014, ela iniciou o ano atendendo a todas as faixas etárias instituídas pela mantenedora. A escola possui quatro salas de aula, e em cada qual são atendidas crianças de um, dois, três e quatro anos, sendo que de um a três anos a creche é em turno integral, e a partir dos quatro anos entra-se na pré-escola, na manhã e tarde. Em 2014, a escola atendeu a um total de 87 crianças.

O prédio construído toma boa parte do espaço do terreno, possuindo apenas uma pracinha numa de suas extremidades e alguns brinquedos recebidos do governo, que são móveis de plástico colocados todos os dias na área coberta central. A sala destinada para biblioteca e laboratório de informática está sendo utilizada temporariamente como refeitório, pois de acordo com o projeto o espaço é aberto, o que para nossa região e clima impede o seu uso para esse fim. Este espaço será devidamente fechado de acordo com a proposta da Secretaria de Educação, devendo retornar ao propósito original. A escola conta também com fraldário na sala da FE1 e banheiros apropriados para as demais faixas etárias. Cada sala possui um espaço ao lado (solário), onde as crianças brincam ao ar livre e circulam entre ambas as áreas. Elas são bem iluminadas, possuindo janelas bem grandes, na altura das crianças. A escola tem ainda um local para secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de funcionários e professores, utilizada para intervalos e planejamentos, três banheiros para os funcionários, sendo dois destes com chuveiros, e um banheiro para a comunidade. Todos os espaços foram projetados com acessibilidade, desde a entrada em frente da rua. Há também uma cozinha bem grande, com despensa, lavanderia e depósito. A Associação de Pais e Mestres é registrada e atuante, o que lhe garante receber verba municipal, bem como realizar promoções beneficentes. Nestes dois anos, ela realizou várias atividades para a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, utensílios para a cozinha e maquinário para a lavanderia.

A escola realiza suas atividades das 7h30min às 11h30min e das 13h às 17h, tendo ainda um horário diferenciado para pais trabalhadores, recebendo alunos a

partir das 7h e estendendo o horário até às 18h. A escola conta com um total de 29 funcionários, divididos entre professores, estagiários, serviços gerais, merendeiras, secretário, coordenadora pedagógica e diretor. Possui também uma assessoria da Secretaria de Educação com equipe pedagógica específica para a educação infantil, psicossocial e inclusão. O trabalho pedagógico da escola baseia-se na pedagogia de projetos, utilizando como linha pedagógica as múltiplas linguagens (consta do projeto político-pedagógico da escola, de 2014).

5.1 AS CRIANÇAS PESQUISADAS

Como se viu, a pesquisa foi realizada com uma turma de pré-escola na faixa etária de quatro anos, sendo que alguns no período da pesquisa já haviam completado cinco anos. A turma de vinte alunos formada por onze meninas e nove meninos era bastante distinta.

Além de ser o pesquisador, como gestor do espaço educacional eu conhecia especificidades das crianças, mais precisamente os dados relatados por seus pais na matrícula. Grande parte dessas crianças mora no bairro onde se localiza a escola, e parte delas vive em situação de risco social,¹⁰ embora entre estas exista uma disparidade de situação socioeconômica, em que algumas delas aparentemente possuem uma estrutura familiar diferenciada em comparação a outras.

5.2 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Pesquisar com crianças é algo desafiador e complexo, uma vez que, para entrar no mundo infantil, é necessário ser aceito e merecer confiança. Comento com a propriedade de quem foi por mais de sete anos professor desta faixa etária. Embora a grande maioria já possua a linguagem e a expressão corporal num processo crescente de desenvolvimento, percebem-se diferenças entre os que se salientam nas atividades e outros que de certo modo apenas observam timidamente. Em alguns

¹⁰ Segundo Rosane Janczura (2012), configura-se uma situação de risco social quando se fala no coletivo, no grupo. Já a vulnerabilidade social diz respeito ao sujeito que faz parte deste coletivo, sendo que um conceito depende do outro para existir, eles se entrelaçam e remetem às noções de carência e exclusão. Não se imagina apenas um perigo imediato, mas a possibilidade de perda da qualidade de vida num futuro próximo pela falta de uma ação preventiva.

momentos, observei a turma ao lado da professora titular, e em outros participei contando histórias ou brincando. Depois destes contatos de aproximação, percebi que um instrumento rico para a produção de dados seria a “roda de conversa”:

O círculo, a roda, a circunferência trazem incorporada em sua simbologia a ideia de integração, de totalidade, de troca. Não há início nem um fim. Não há pontas. Não há desigualdades de posicionamentos. Todos os seus pontos estão lado a lado, de forma simétrica. (ZANINI; LEITE, 2008, p. 31).

A roda de conversa é algo presente na jornada diária da educação infantil. É através dela que o grupo partilha suas ideias e faz combinações para o dia, ouve e conta histórias, realiza brincadeiras e cantigas.

Outro instrumento que utilizei foi o registro através de desenhos. A turma pesquisada tinha sempre material de desenho disponível. Em alguns momentos em que entrei na sala, percebi que era um dos espaços mais procurados na hora da brincadeira livre, e geralmente havia um grupo de crianças desenhando. Além disso, essa turma realizava trabalhos artísticos com a professora, expondo-os pela escola e presenteando as demais turmas e professores. Senti que para eles isso era prazeroso, estando a maioria ainda em processo de construção de elementos da natureza e figura humana.

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo [...]. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (SARMENTO, 2011, p. 29).

Apresentei para o grupo uma coletânea de imagens (escolhidas previamente por mim) de outras crianças: sozinhas, em grupo, brincando e em situações adversas, bem como espaços onde dormem (quartos) ou brincam. Escolhi estes tipos de imagens pois, ao mesmo tempo que registram as vivências das crianças pesquisadas, revelam diferenças e características bem particulares nos espaços e nas ações, retratando crianças de diversas partes do mundo. Estas imagens foram apresentadas

com o objetivo de aumentar o repertório imagético relativo ao tema e proporcionar novas leituras para aquilo que elas estão acostumadas a ver, quem sabe rompendo com modelos instituídos que se reproduzem no dia a dia. Cunha (2002, p. 14) valida minha escolha, pois diz:

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc.

Depois de trazer algo selecionado, decidi apresentar para o grupo diversas revistas, e com elas as crianças puderam visualizar, procurar, rasgar e recortar imagens colando-as em uma folha A3 e selecionando figuras que consideravam pertinentes à pergunta realizada, encerrando assim a geração de dados para a pesquisa.

5.3 COMO TUDO ACONTECEU?

Iniciei a pesquisa no momento em que percebi o olhar do menino no espelho e o seu apelo por entender o que acontecia, ou mesmo a forma que utilizou para sinalizar que algo precisava ser feito (embora já houvesse encaminhamentos e atendimentos com a sua família). A partir dali, busquei observar as ações de todas as crianças da escola e da comunidade escolar.

Durante o percurso, mudei de assunto a ser pesquisado por duas vezes, até encontrar o que realmente, enquanto professor, gestor e “humano”, fosse significativo e de importância para além do profissional.

Quando eu conversava com o grupo de pais, funcionários, professores e coordenação pedagógica, percebia que nas interações sempre surgiam assuntos referentes à “violência”, tanto no bairro como inserida nas famílias e comunidade escolar, algo que acabava por se naturalizar, o que me assombrava em relação aos sentimentos que surgiam, como indiferença, sensação de justiça, conformidade e indignação.

Após refletir sobre quem seriam os sujeitos da pesquisa, escolhi uma turma de pré-escola, pois frequentemente algumas crianças dessa turma eram enviadas pela

professora ou estagiárias para minha sala para conversarem sobre suas atitudes de agressão.

Comecei a frequentar esta turma e a observá-los nas atividades do dia, como nos deslocamentos no espaço da escola, brincadeiras no pátio; às vezes eu participava, outras era desafiado e convidado a vivenciar os momentos das refeições, das horas de contação de histórias e “rodinha” no início de suas aulas. Conversei então com a professora titular, pedindo sua autorização para realizar o trabalho, bem como a todos os pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas.

A pesquisa ocorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015. Em outubro iniciei minha aproximação com a turma, participando em determinados momentos das brincadeiras livres no pátio e durante o lanche. Além desses momentos, realizei quatro atividades de hora do conto, especificamente nos dias 05/10, 14/10, 21/10 e 26/10.

Em novembro, aos poucos, em conversa com a professora, comecei a frequentar rodas de conversas, além de continuar a preparar histórias e contá-las ao grupo (geralmente clássicos infantis). Desta forma iniciei a pesquisa, ora observando, ora participando. Através desse contato pude buscar meios que me trouxessem ou gerassem dados para a pesquisa e o assunto em questão: “violências”. Neste mês, contei apenas duas histórias, nos dias 09/11 e 18/11.

No início, decidi não perguntar diretamente, nem tampouco falar a palavra “violência”, para que assim não delimitasse ou já afirmasse algo. Minhas dúvidas sobre o que pensavam ou sabiam da palavra pairavam, levando-me a indagar qual o conceito que trariam para esta ação, como poderiam descrevê-la ou entendê-la. Buscando respostas, planejei os seguintes encontros:

1 – No dia 23/11, a roda de conversa onde convidei a turma a participar da pesquisa, auxiliando-me com meus estudos.



Figura 4 – Roda de Conversa – Convite para Participação na Pesquisa

Expliquei que estudava e necessitava apresentar um trabalho; comentei “trabalho”, pois a turma, quando realizava atividades nas quais utilizavam folhas para desenhar, pintar e colar, comumente chamavam esta ação de “fazer trabalhinho” (realizei “rodas de conversa” em todas as etapas, a fim de explicar cada atividade).

2 – No dia 25/11, conversei novamente com a turma e realizei, a partir de perguntas, conversas e escutas sobre o assunto. Comentei que estudava e que assim como eles também aprendia muita coisa. Pedi que me respondessem a três perguntas, e todos concordaram. Sentamos sobre o tapete, uma vez que na rua estava muito quente, e o ar-condicionado da sala era algo convidativo. Disse então que faríamos algumas combinações antes de iniciarmos as conversas, quais sejam:

- eu fazia três perguntas para o grupo;
- eles teriam de ter uma ordem para respondê-las, para que eu pudesse escutar a todos;
- precisariam escutar as respostas dos seus colegas também;
- se não compreendessem as perguntas, eu poderia explicá-las novamente;
- a professora que estava na sala registraria o momento com fotos.

Realizei então as perguntas: Que não é carinho para vocês? Que é carinho para vocês? Que deixa vocês tristes? Neste momento, pude ouvir e realizei registros das falas que seriam analisadas posteriormente. Percebi, todavia, que no grande grupo muitos acabavam por reproduzir a mesma fala do colega ao lado. Diante disso, pedi que a professora continuasse a atividade que estava realizando anteriormente e, em

combinação com as crianças, fui chamando-as aleatoriamente de três em três numa outra sala, a fim de retomar as perguntas e ouvi-las novamente. Com essa nova ação, respostas bem diversificadas surgiram.



Figura 5 – Momento da Realização das Combinações e das Perguntas



Figura 6 – Momento de Conversas e Registro

3 – Busquei na internet 66 imagens de crianças nas mais variadas situações, montando uma coletânea a qual apresentei para a turma no dia 30/11. Realizei esta atividade com o objetivo de ampliar o repertório das crianças para além do que estavam acostumadas a ver em suas vivências. A cada imagem apresentada puderam falar o que viam ou sentiam, e fui registrando suas falas. Esta atividade teve de ser realizada na secretaria, uma vez que a televisão estava sendo utilizada por outra turma. Apresentei as imagens no computador da secretaria. Necessitei dividir a turma

em três grupos, não só em virtude do espaço, mas também como meio de angariar maior participação de todos. Algumas imagens chamaram mais atenção.

Exemplos de imagens utilizadas:



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10

Figuras 7, 8, 9 e 10 – Exemplos de algumas imagens utilizadas para ampliar repertório das crianças

4 – Em 02/12 retomei as perguntas com a turma, se lembravam do que havíamos conversado. Os presentes neste dia responderam positivamente. Perguntei se poderiam desenhar para mim o que os deixava tristes ou algum momento em que haviam ficado tristes. A turma se direcionou às mesas, recebeu folhas A3 e giz de cera coloridos, e então desenharam de forma livre.



Figura 11

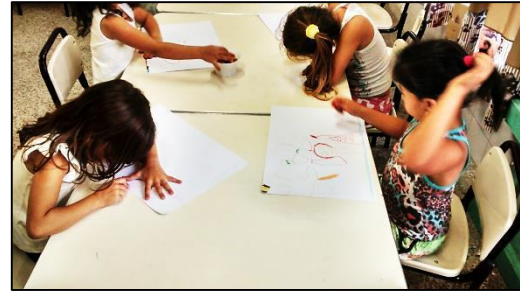


Figura 12



Figura 13

As Figuras 11, 12 e 13 referem-se ao momento da atividade de desenho.

5 – Em 07/12 solicitei à professora titular que separasse diversas revistas, das mais variadas (como *Caras*, *Veja*, *Época*, *Superinteressante*, revistas de vendas de produtos calçadistas, de roupas e perfumaria). Convidei a turma para nossa última “roda de conversa”, explicando o motivo de ter tantas revistas no centro da roda. Instiguei os pequenos primeiramente a explorá-las, visualizando as imagens que apresentavam, e ficaram aproximadamente quinze minutos olhando e mostrando aos colegas os seus achados. Pedi então que encontrassem diante do que viram imagens que consideravam carinho, alegria, felicidade, e ofereci tesouras, cola e folhas A3 para que pudessem recortar e colar o que desejassem, o que representasse para eles estas palavras.



Figura 14



Figura 15



Figura 16

As Figuras 14, 15 e 16 mostram os momentos de exploração, “procura”, troca, conversas, recortes e colagens na atividade com revistas.

6 – Em 14/12 fui até a turma agradecer por terem participado da pesquisa e fiquei a brincar com eles naquela tarde, retribuindo todo o carinho recebido durante os encontros. Oficialmente foram doze encontros, no entanto participei de outros momentos com a finalidade de buscar aproximação, vínculos e confiança.

Pensar em um formato de metodologia que pudesse explorar diversas formas de expressão das crianças sobre este tema fez com que eu entrasse no campo da cultura visual e na educação infantil, em que a leitura parte de interpretações de imagens. Isto é primordial, uma vez que as crianças se encontram em processo de construção de diferentes linguagens, e, como diz Cunha (2010), “pesquisa com crianças gera mais dúvidas do que certezas”. A autora afirma:

Criar e desenvolver pesquisas com crianças sob a perspectiva dos estudos da Cultura Visual ainda é um campo experimental, nômade, povoado mais por dúvidas do que certezas, instável, mutante, ou como Hernández (2007, p. 79-80) salienta: [...] uma perspectiva que não considero pronta, acabada, mas em permanente construção. (CUNHA, 2010, p. 62).

Como pesquisador, continuarei na busca por olhares, imagens, desenhos que possam descrever, falar, traduzir o que as crianças pensam ou sabem sobre o seu mundo. E como diz Hernández (2007), “pesquisa com criança é algo inacabado em permanente construção”.

6 RODA DE CONVERSA: DIÁLOGOS E TROCAS

Início a análise e as reflexões sobre as conversas lembrando-me de parte do poema de Alberto Caeiro que diz: “Procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu”. Ao realizar a pesquisa, busquei “cuidar de meus olhos”, como diz Rubem Alves, para que de forma sensível pudesse ver além do que até o momento é alguém que convive diariamente com crianças tão pequenas. Busquei também “raspar a tinta com que pintaram meus sentidos”, como no poema acima, e mergulhar de forma leve, sem cair em preconceitos do que ouvia e vivenciava com o grupo pesquisado, e também sair da minha rotina, do que se naturalizou como “verdade para mim”, e poder alçar voos para fora deste mundo e, estando fora, rever, refletir, indagar-me sobre os fatos. Diante dos “espelhos da infância”, pude observar diferentes perspectivas e assim enxergar diversas imagens, antes presas ou ocultas num único reflexo. Pesquisar com crianças é uma tarefa desafiadora, difícil, angustiante, cheia de incógnitas, principalmente quanto à escrita. Como descrever os vários “reflexos”, cada um em perspectivas diferentes? É preciso permitir-se, como nos diz Bussoletti (2010, p. 21):

Pelas mãos, fazer do olhar um espelho falso em escrita da infância é também buscar uma desviante perspectiva, em tarefa descontínua, assumindo sua condição rodopiante já referida, que é um se permitir, um “estar à deriva”.

Na roda de conversa questioneei à turma o que para ela não era carinho? E algumas respostas deixaram claro o que entendem sobre isso, sendo que algumas crianças fizeram o inverso e responderam o que consideravam carinho. Lancei também a pergunta “Que te deixou/deixa triste?”. Durante esses momentos de escuta, percebi a importância de ouvi-los, de deixá-los livres para expressarem o que sentiam. Alguns não apenas falavam, mas utilizavam gestos para descrever suas experiências de vida. A roda era um espaço de discussões, concordâncias e trocas.

[...] mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo um exercício de uma atitude e um pensamento circular. Pensar circularmente significa não

pensar em linha reta, na afirmação da verdade da única voz, do conhecimento único. Significaria abrir – se para o diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades [...]. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser e acolher. (OSTTETO, 2006, p. 158).

Apresento a seguir depoimentos das crianças relativos ao que é carinho e ao que não é carinho:

Joana:¹¹ Carinho é fazer com a mão no rosto bem de leve, devagar.

Júlia, em concordância, disse o mesmo fazendo o gesto. **Joana** reforçou dizendo que: carinho é abraço, beijo, ficar feliz e ser amigos.

Carlos: Não é carinho bater, te quebrar a pau.

Ramon: É bater com força!

João: É mal bater em alguém!

João: O mal é a palavra para tudo isso!

Seguem falas relativas à questão “O que te deixou/deixa triste?”:

Maria: O acidente de moto, onde meu tio caiu dentro do arroio e ficou mal, muito mal.

Clara: Um homem bateu no caminhão e quebrou as duas pernas.

Carlos: Meu tio e meu avô brigaram, meu primo me contou.

Marcos: Nada me deixa triste, está tudo bem em casa.

Júlia: Quando as mulheres procuram a polícia por causa de “estupramento”.

Perguntei-lhe se ela sabia o que significava “estupramento”, e ela disse que não, mas vê que as mulheres ficam com os olhos vermelhos.

Eu: Vermelhos?

Júlia: Sim, por causa do medo que aconteça com as outras pessoas.

Ramon: Fico triste com quem fala mal de mim, me chamam de baleia, que sou gordo, e quando o tio Maico me assusta. Vi também a notícia [de] que tinha três ladrões, e que estavam empurrando a porta e tinham armas.

¹¹ Em obediência ao art. 18 do ECA, para não expor as crianças e “velar pela dignidade” delas, utilizei pseudônimos a fim de identificá-las. Fiz o registro de suas falas e considero importante redigi-las na íntegra, pois isso deixa mais aparentes suas vivências.

Tiago: Fico triste quando alguém dá chinelada [...]. A mãe e o pai, porque eu não respeito. Eles dizem porque não respeito. Também fico triste com as explosões no jornal. Umas coisas com bomba — as pessoas morrem.

Ramon (complementando): As pessoas ficam fugindo!

Clara: Fico triste quando tem alguém brabo.

Joseane: Fico triste quando tenho de ficar de castigo e quando dizem “vai te sentar!”. É ruim. E quando tem filme de terror, me dá medo.

Elisa: Fico triste com pessoas malvadas, e quando o vô morreu eu fiquei triste.

Júlia: Fico triste quando elas não gostam de pessoas, elas maltratam: machucar, bater, surrar, dar tapa, arranhões e só.

Maria: Às vezes minha vó me bate e minha mãe também; isto me deixa triste. Também fiquei triste com meu irmão, meu irmão encomendou um perfume e não podia encomendar, daí desencomendou e não ganhei perfume. Ele (perfume) era roxo. Também quatro ladrões quebraram vidros das janelas e porta.

Paulo: Me deixa triste quem morre. Bater me deixa triste, e quem tá brabo também. Vi que um cara surfista morreu mordido por tubarão.

Joana: Fico triste quando os amigos me batem e também com brinquedo estragado.

João: Fico triste quando temos de rasgar as coisas, vestido, roupas, as calças, o cachecol. E também com um cara que foi na praia e não fez nada e sentou.

Greice: Quando a mãe sai para o trabalho, eu fico triste e choro. Fico triste quando minha mãe não me leva para sair no centro e quando alguém morre.

Ana: Fico triste quando eu não me comporto, daí me colocam de castigo, e eu só posso brincar dentro de casa, não posso ir para a rua. Quando toca uma música que lembro do meu avô eu choro.

Beatriz: Fiquei triste quando aconteceu o acidente da mão da minha mãe, que ela não mexe os dedos.

Através das respostas, fica evidente o entendimento, a compreensão do que é carinho para eles: abraço, beijo, ficar feliz, ser amigo. Também compreendem o que não é carinho, e nesse momento reforçam determinadas palavras: “bater é te quebrar a pau!”, “É bater com força!”, “É mal bater em alguém!”, “O mal é a palavra para tudo isso!”. O verbo “bater” representa uma ação, e nas falas fica evidente a sua conotação quando associada à palavra “mal”, que também surgiu nas conversas. As respostas demonstram ações de agressão, possivelmente sofridas ou presenciadas. Percebe-se então que todos reconhecem o que é carinho e o que não é carinho. A linguagem expressa pelas crianças dá conta de um universo bem particular e cultural:

Consideramos que uma criança de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma

memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí embutida também à questão da linguagem). (FILHO; PRADO, 2011, p. 15).

Analisando a terceira pergunta: “Que te deixou/deixa triste?”

Apesar das respostas diversificadas, percebe-se o envolvimento e a preocupação com fatos do cotidiano familiar. As crianças vinculam a tristeza a acidentes com familiares, referem-se a violências domésticas, de que em alguns casos são vítimas, em outros, espectadoras. Fazem também alusão a jornais e televisão, e à violência midiática assistida diariamente. Algumas respostas dizem respeito à dor da perda de um familiar, e o momento de luto, a saudade. Mas o mais evidente são duas situações de violências: violências domésticas e violências midiáticas.

Nas violências domésticas, algumas com teor de agressividade entre familiares, e outras que me remetem à criança que me motivou a realizar a pesquisa, algumas respostas vinculam a agressividade à questão do mau comportamento das crianças, e elas demonstram aceitação do castigo ou de chineladas. Subentende-se, no seu pensamento, que elas mereceram o castigo, e assim a relação entre carinho e agressão vai aos poucos tornando o ato aceitável em virtude de que se o faz por amor, além do que, se a vítima da agressão possui espectadores que não a defendem, se reforça a sensação de punição como algo correto. Abramovay, Cunha e Calaf (2009) referem-se à violência simbólica, “que faz com que as pessoas — crianças — se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior poder”.

Já nas violências midiáticas há o espanto com imagens impactantes e fortes e com palavras que, mesmo não se concebendo ainda o seu real significado, são recheadas de assombro — friso aqui o caso do “estupramento”. Alguns falam em ladrões, bombas, pessoas fugindo. Acredito que essas imagens estejam ligadas à mídia televisiva — uma das crianças se refere a “notícia”. Não podemos deixar de lembrar como a mídia procede em relação às diferenças de classe, de gênero, aos padrões de beleza, reforçando a violência contra o diferente, pregando parâmetros para o que se considera dentro da normalidade. Ramon relata sua tristeza quando “pejorativamente” é chamado de “baleia”, por considerarem-no acima do peso, o que

reforça a sua pertença ao mundo “programado” pela mídia. Não é só o que se vivencia no entorno do espaço pesquisado, mas ao que a criança assiste dentro de seu lar:

Na maioria das vezes, acreditamos que os artefatos direcionados para as crianças estejam sob o manto da “inocência”; entretanto, a cada dia, as infâncias, as crianças, estão participando e vendo, através de programas televisivos, sites, brinquedos, músicas ou filmes um mundo que há muito não é mais inofensivo. (CUNHA, 2010, p. 57).

Encerro a análise da roda de conversa com um dos desenhos de Tonucci (2008), o qual retrata de forma bem clara o que geralmente ocorre nas infâncias atuais.

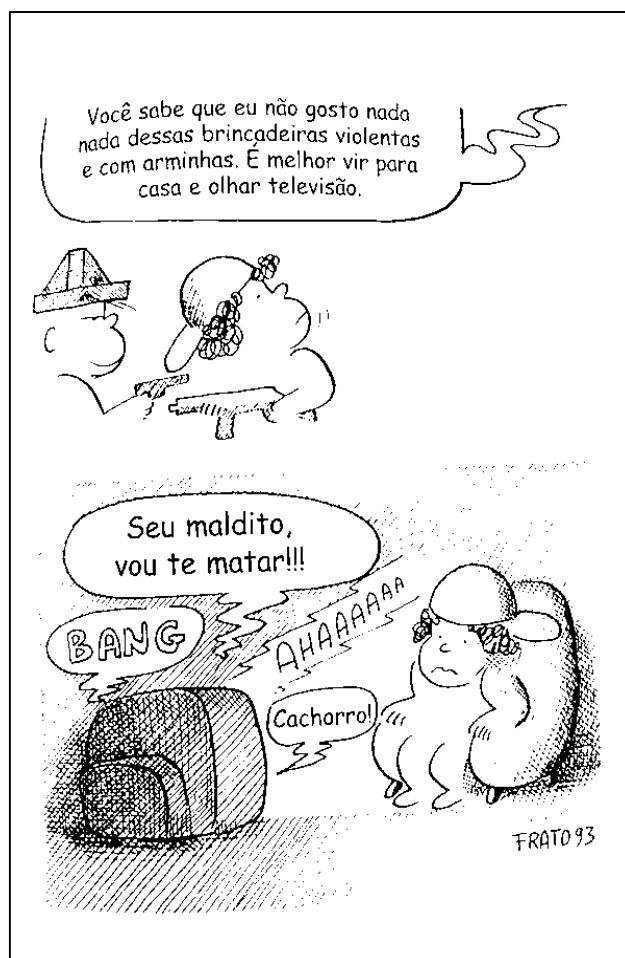


Figura 17 – Desenho de Francesco Tonucci

6.1 PORTFÓLIO DE IMAGENS: (RE)CONHECIMENTOS?

Quando penso em imagens, logo vem em minha mente a visão da tela de um televisor e as inúmeras imagens que aparecem ao mudar-se de canal. Hoje, com a

evolução da tecnologia, temos acesso incontáveis meios de comunicação; a grande maioria destes traz na imagem a forma mais contundente de expressar o que se quer comunicar: celulares, iPhones, *tablets* e uma infinidade de variações cada vez mais modernas. Essas imagens aparecem numa velocidade impressionante, se comparado há alguns anos. Elas fazem parte do nosso dia a dia e carregam reflexões, entendimentos, significados múltiplos, “pensamentos mutantes”, pois o que se pensava ao ver-se uma imagem pode mudar em um instante. É o que Cunha (2015, p. 2) nos diz:

As imagens contemporâneas, assim como foi a produção de arte, cada vez mais produzem nossas relações, concepções e conhecimentos no e sobre o mundo. Evidentemente, hoje a circulação e o acesso que temos, os modos interpretativos e interativos que estabelecemos com elas, são completamente diferentes das épocas anteriores. Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém, as pedagogias visuais formulam conhecimentos. (CUNHA, 2015, p. 2).

Esse universo visual está atrelado à cultura. É através dela que os grupos se organizam diante das noções de pertencimento, identidades e práticas sociais. A cultura é dinâmica, está em constante mudança, e, a partir da produção do que se considera “verdade”, coloca-se à prova, é criticada, seja da forma como foi produzida, apresentada e divulgada socialmente.

As imagens carregam crenças, histórias, valores, de certa forma trazem um “pedaço” da vida de alguém, de algum lugar, de uma ação, traduzindo e informando em si determinados modelos de ser e de estar no mundo. Elas influenciam, portanto, na formação de identidades. Conforme Hernández (2006, p. 133):

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.

Ao fazer um portfólio de imagens, busquei retratar ideias, sentimentos, desejos, diferenças, para que o grupo de crianças tivesse uma noção maior de mundo. Durante a apresentação das imagens, fiquei atento aos olhares, indagações, dúvidas, comparações e “verdades” que iam surgindo, pois cada verdade está ligada ao

repertório já existente do contexto cultural das crianças, ao que aprenderam ser certo e errado, ao que é belo e o que é feio, ao que pode e não pode ser realizado ou dito.

Apresento algumas imagens e os comentários que elas despertaram:

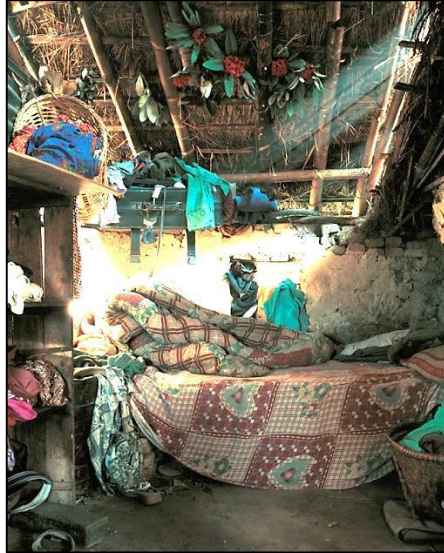


Figura 18 – Quarto de Criança

“Não dormiria num quarto bagunçado”.

“Cama e um cobertor e travesseiro.”

Uma menina comentou nesta imagem que não dormiria no quarto por estar desorganizado. Provavelmente, ela já tem noção de organização de um quarto ou vivências sobre como arrumar uma cama, dobrar cobertas, estender lençol. Um menino, entretanto, viu uma cama, cobertor e travesseiro; não fez um comentário de que não dormiria ali, ou se o espaço estava ou não organizado. Refletindo sobre as falas, percebi que elas tratam de situações bem distintas. Uma denota questão de higiene, organização, cuidado. Se a criança é do gênero feminino — aprendendo a cuidar da casa —, será que sua vivência já estipula o seu lugar, ditando que questão de organização e cuidado da casa é do universo feminino? Outro apenas aponta o que compõe a cama, não fazendo relação com organização nem se posicionando negativamente ao espaço visto. Será que suas vivências são parecidas com as imagens ou, por ser do gênero masculino, não se lhes ensinam as questões de organização e cuidado da casa, estipulando que este é o seu lugar no universo masculino?

Feitosa (2011) reflete sobre a questão de gênero diante de uma fotografia produzida por uma menina, a qual descreve o seu dormitório como o lugar que mais gostava na casa, reforçando também neste espaço a organização e o cuidado que ela possui, assim como as demais colegas. A imagem mostra ainda que na porta existe uma bonequinha de material emborrachado (E.V.A.), identificando o espaço como feminino. Essa menina enfatiza que os meninos do local são “desorganizados”, diferentemente das meninas. Trago esta consideração pois, quando mostro ao grupo de crianças a imagem do quarto, surgem comentários sobre o seu estado, trazendo elementos parecidos com o estudo de Feitosa (2011). Complementando a análise:

Essas situações, tão comuns em nosso cotidiano, na escola, na Casa Abrigo, expressam na verdade, estereótipos sobre masculinidade e feminilidade. Desta forma, há uma legitimação de modelos de comportamentos diferentes para meninos e meninas. Como menina, suas preferências ao brincar indicam: *“Gosto de brincar com minhas colegas, brincar de boneca, de cozinha e de casinha. Os meninos brincam de carrinho”*. (FEITOSA, 2011, p. 97).

Realmente, as imagens carregam não só informações e relatos de determinadas situações e espaços, mas trazem interpretações quando são vistas, e estas são relativas às vivências de cada um e ao processo de construção de identidade e de cultura. De forma sutil, tanto na pesquisa citada como nesta, fica subentendido que se ensina de forma natural às crianças que existem papéis de gênero especificamente a homens e mulheres. Creio que tais pensamentos nos revelam uma forma de violência “velada”, “sorradeira”, enquadrando-se na violência simbólica, pois existe sim uma relação de poder aí. Alguém com maior “força” ou pensamento dominante coloca o dominado no seu lugar de submissão, fazendo acreditar que tal ação seja correta.

Embora soubesse na hora da seleção das imagens do que elas tratavam e dos locais e da época onde haviam sido produzidas, percebi que, para as crianças, as imagens mostradas eram apenas faces de meninos ou meninas e crianças brincando, demonstrando que os valores empregados em seus comentários se referiam ao que apenas conhecem. Se havia uma criança chorando, era porque ela estava triste ou havia levado uma “surra”. Se apareciam brincando ou sorrindo, estavam felizes. Esses relatos estão diretamente ligados ao que os pequenos vivenciam em seu cotidiano. Abaixo, seguem as imagens utilizadas e as considerações das crianças sobre o que viam.

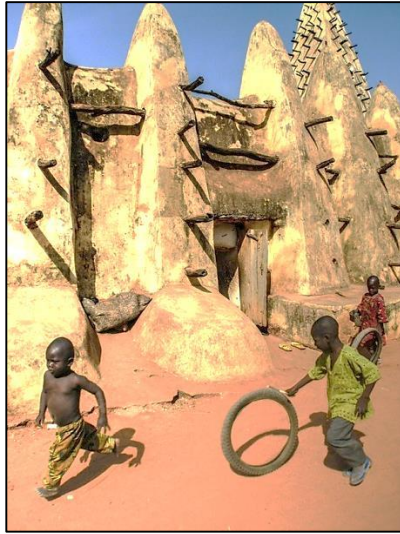


Figura 19 – Crianças Brincando



Figura 20 – Criança

“Crianças com roda na mão brincando felizes”.

“Ela tá normal (índia), ela tá pintada, cabelo diferente”.

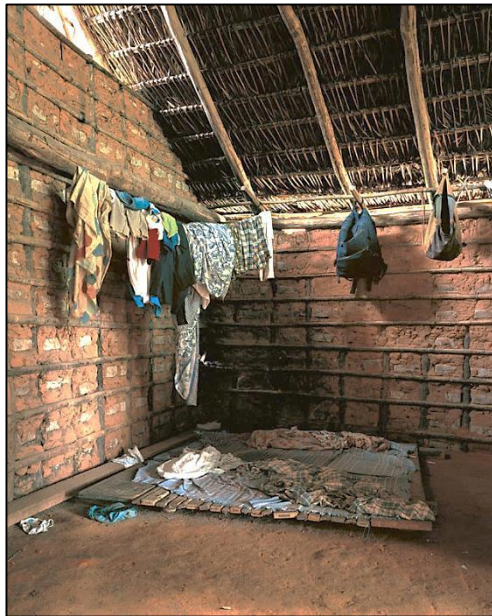


Figura 21 – Quarto de Criança



Figura 22 – Criança

“Roupas no varal; não dormiria no quarto porque a cama é de pau, de barro com pau”.

“Criança triste”.

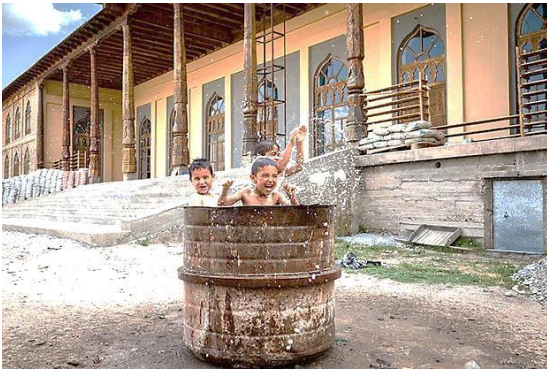


Figura 23 – Crianças Brincando

“Crianças alegres tomando banho no tonel”.



Figura 24 – Crianças Brincando

“Crianças felizes se divertindo com água roxa”.



Figura 25 – Criança

“Cara normal, cabelo bagunçado”.



Figura 26 – Criança Brincando

“Está brincando com carrinho e feliz”.

“Não brincaria, pois tá sem calçado no pé, pode machucar”.



Figura 27 – Lugar de Descanso



Figura 28 – Crianças Brincando

“Sofá velho rasgado e furado, sujo, não sentaria no sofá”.

“Amigos brincando de bicicleta”.

“Uma anda outra empurra”.

No momento em que buscava as imagens na internet para montar o banco, procurei colocar-me no lugar das crianças que as veriam. Voltei no tempo; mesmo sem toda esta tecnologia, lembrei-me da época em que ver imagens em revistas, livros e álbuns de fotografia era um passatempo divertido e interessante. Muitas vezes conhecia o que via, mas sempre havia novidades, e estas levantavam dúvidas: O que será isto? Eu procurava minhas irmãs ou algum adulto que estivesse por perto para esclarecer esta nova descoberta. Qual o nome do objeto? Do que é feito? Para que serve? Em muitos momentos tentava decifrá-lo, tomando como base o contexto da imagem: local, efeitos ou resultados, cores, e assim produzia conceitos próprios.

Apresentando as imagens, a atividade tomou a mesma proporção como na minha infância: surgiram dúvidas, certezas, elementos conhecidos. Ao visualizarem imagens diversas, as crianças trouxeram à tona seus sentimentos, suas relações afetivas, o que já possuíam como identidade aos quatro ou cinco anos (alguns participantes já haviam completado cinco anos). É o que diz Leite (1998, p. 138):

Sendo assim, os elementos básicos da apropriação de uma imagem, para que alcancem significação, têm de penetrar no observador e alçar sua esfera afetiva, isto é, a imagem, só ganha significado quando aciona a experiência, a memória, a imaginação; quando penetra no

todo social e histórico que aquele sujeito traz consigo e que permite a decodificação visual e o estabelecimento de uma rede de relações.

Das 66 imagens, eu trouxe doze exemplos e os comentários descritivos das crianças sobre aquelas. Os comentários mostraram a sua compreensão de mundo, com que descreveram de forma simples o que viam ou percebiam.

A imagem mais comentada foi a do menino segurando um machado:

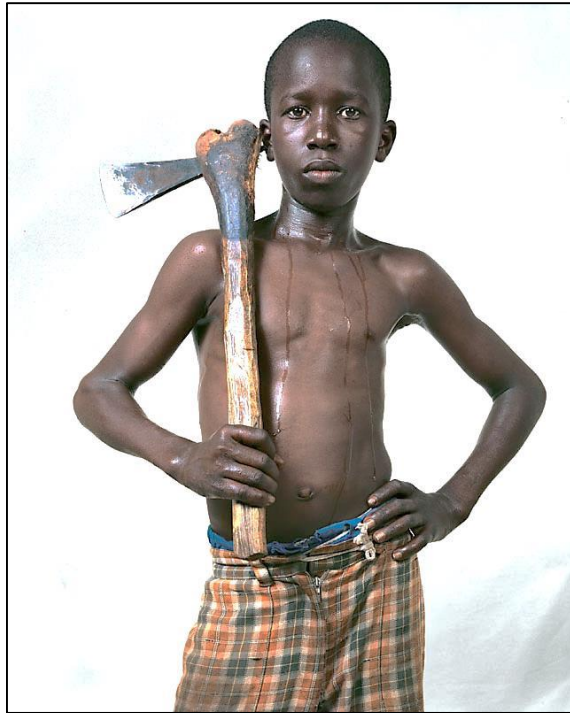


Figura 29 – Criança

“É um guri trabalhando com um machado afiado”.

“Ele vai cortar lenha, uma árvore, eu acho”.

“Ele tá cansado e suando muito”.

“Ele já é grande que nem meu irmão”.

“Tá ajudando o pai dele, tá trabalhando”.

“Meu tio tem um facão e um machado também”.

Se se observarem todos os comentários, não aparecem dizeres sobre a cor do menino ou sobre sua etnia, tampouco a relação do machado com uma arma. Acredito

que a imagem trouxe o que havia de repertório nas vivências das crianças. Digo isto pois surgiram nos comentários apenas menções à condição do menino, as características relativas ao trabalho — “*suado, cansado, trabalhando, é grande, ajudando*”. A imagem pode ter produzido nas crianças algo que elas conheciam ou julgavam normal, conforme suas vivências, ou que reforçava um local, um papel para o menino negro — “trabalhador braçal ou de uma função mais inferior” —, apesar de ele ainda ser uma criança, na condição de que “*é grande como meu irmão*” e, sendo assim, já pode “*ajudar seu pai*”.

Abreu (2010) realiza uma atividade com um grupo de crianças problematizando o branco e o negro e a sua relação com o belo e o feio. As produções dão conta de um universo preconceituoso onde o belo está diretamente ligado ao branco, e o feio ao negro. A autora ainda comenta sobre alguns trabalhos onde apareceram linhas verticais separando e fortificando o espaço do negro e do branco (ABREU; 2010).

Vejo aqui relação com a imagem que apresentei ao grupo de crianças, quando não precisei colocar uma linha separando o negro do branco, ou trazer outra imagem para representar o belo ou o feio. Apenas apresentei uma imagem que já denotava ou reforçava preconceitosamente um lugar de pertença. Abreu (2010, p. 143) nos diz:

Geralmente, a mídia reforça a visão do negro em uma posição inferior, mas e se o negro aparecesse numa melhor organização econômica e social, como seria o tratamento? O que podemos fazer é problematizar e questionar sobre esses padrões previamente determinados referentes aos negros, aos pobres, aos diferentes, rompendo com o padrão hegemônico que determina legitimidade e aceitabilidade em relação ao branco, ao rico e ao normal.

Quanto ao machado, fica evidente, pelos relatos que a imagem evocou, que ele foi visto como ferramenta, pois os dizeres se voltam para o esforço físico — “*suado, cansado, trabalhando, vai cortar lenha*”. A imagem apenas apresenta o menino com seu machado, não o mostra em uso, mas o estado em que aquele se encontra direciona o pensar para o depois da ação. Sendo assim, penso que as crianças deduziram os aspectos já conhecidos por elas. Abreu (2010, p. 143) coloca ainda:

Nossas crianças são produtoras e produto dos contextos, épocas e culturas das quais são oriundos e que vão representar e sustentar determinados valores que estão alicerçados em suas vivências de

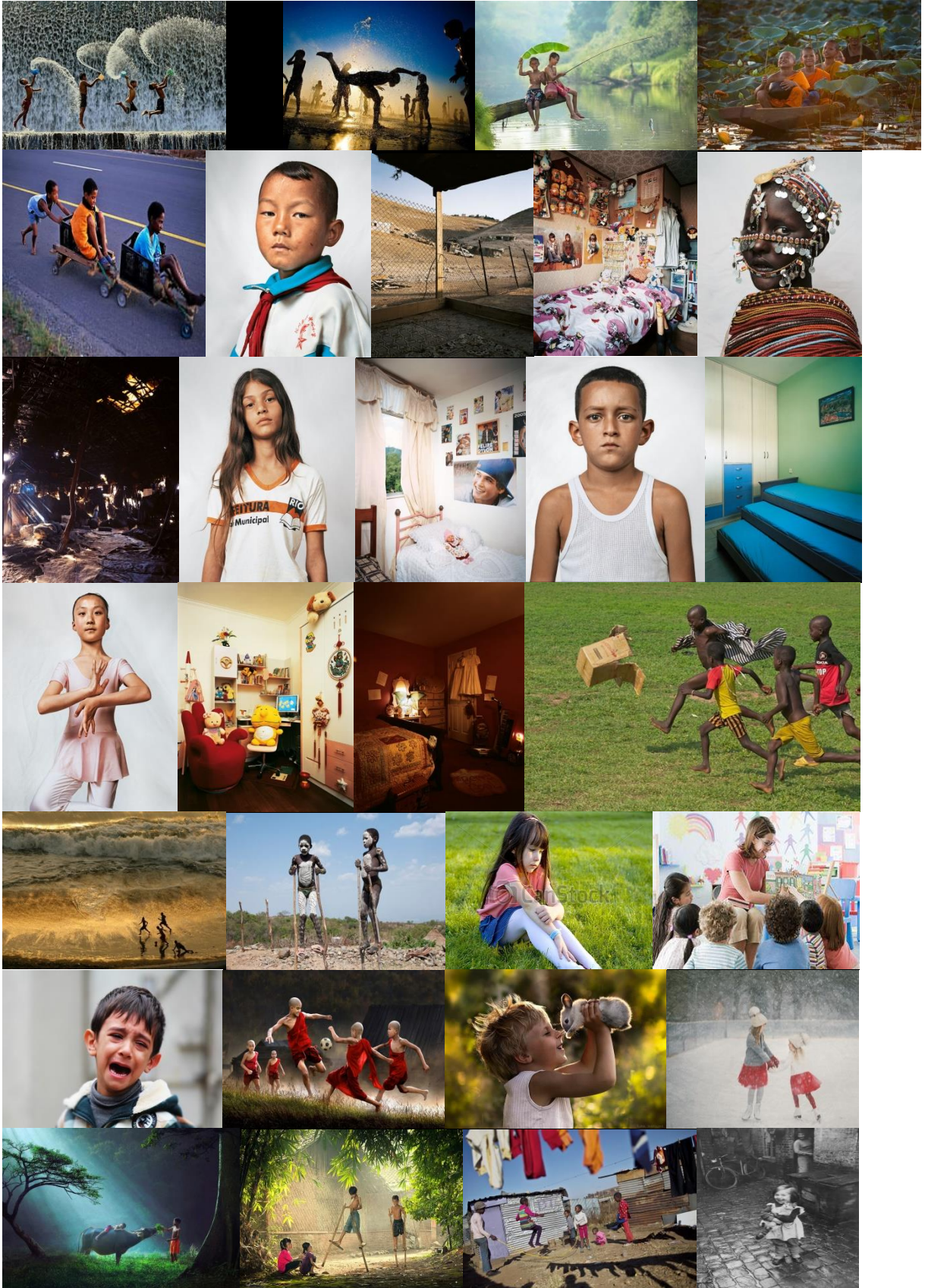
classe social, gênero, valores, organizações de poder e conhecimentos.

Acredito que essas reflexões, tanto da arma como das questões étnicas e raciais, ainda estão distantes dos espaços escolares, e problematizar tais saberes é uma forma de romper, de inverter determinada ordem, que reforça valores e que prega a naturalização de lugares e papéis dentro da sociedade. Que identidades estamos criando?

E você, leitor, o que você imaginaria, ou que leitura faria da imagem apresentada? Que lembranças ou ligações faria como criança? E qual seria o seu olhar como adulto?

6.1.1 Imagens e silêncios

Apresentei 66 imagens de universos diferentes, onde a maioria fazia relação com cotidianos de crianças, no entanto muitas delas foram apenas visualizadas, não tendo suscitado qualquer tipo de comentário, apenas expressões faciais de espanto, surpresa, sorrisos. Por que este silêncio? O que pensavam ao verem as imagens? Elas já traziam respostas? Falavam por si só? O que as difere das imagens acima apresentadas? Apresento-as em forma de mosaico, não nomeando cada figura. Estas imagens não farão parte do índice; apenas as apresento e convido o leitor a pensar e fazer suas próprias considerações sobre o que ocorreu, e desafio-o a olhá-las “com olhos de criança curiosa”.





6.2 DESENHOS: TRAÇOS E PEDAÇOS DA REALIDADE

A partir da pergunta “O que te deixa triste?”, propus a atividade de desenho, pela qual as crianças pudessem expressar o que consideravam que as deixava tristes, ou que desenhassem um fato ocorrido que lhes havia deixado este sentimento também. Aceito o desafio, foram elas para as mesas e começaram a produzir, cada uma com suas preferências de cores, espaços da folha a ser explorado, lado de qual colega sentar, entre outras. Observei que estavam muito concentradas, pensativas no início; algumas comentavam sobre o que produziam, dividindo de certa forma o peso da tristeza. Após os desenhos ficarem prontos, perguntei se queriam falar sobre eles e dividir com seus colegas as suas obras. Concordaram em participar, e uma das crianças, desde o primeiro momento, deixou claro que não sabia desenhar, o que a deixava triste, pois era feliz. A partir das conversas, selecionei alguns desenhos para análise. Eles mostram momentos marcantes e pedaços de realidades bem diversificados, algo bem subjetivo.

Percebe-se através dos traços que as crianças estão no processo de criação da figura humana. As imagens aos poucos vão tomando forma e conseguem comunicar o desejável. Os desenhos tornam-se vivos, recriam uma ação do passado. A criança fala através da linha que sai da ponta do giz de cera.

Faço uma ressalva e destaco que, mais do que em outros momentos, a criança de até seis anos, por ainda não dominar a linguagem escrita tão preponderante em nossa sociedade, utiliza-se de inúmeras formas de expressão em seu dia a dia. Portanto, falar de educação artística e estética para crianças dessa faixa é apenas possibilitar, dar meios pelos quais elas possam prosseguir seu movimento de descoberta e de expressão, intercambiando suas experiências – afinal, a criança é curiosa, é inquieta e faz suas construções com aquilo que é, muitas vezes, desprezado pelo adulto. Refiro-me, então, às artes como expressão, como linguagem. O corpo, a voz, o desenho da criança são formas variadas de buscar compreensão e comunicabilidade com o mundo. (LEITE, 1998, p. 145).

O desenho abaixo retrata o que Débora presenciou, uma cena que, independentemente do tempo, ficou gravada na sua memória e mostra a violência dentro de seu lar (violência doméstica). Observando o desenho, ela retrata o objeto maior ao centro — um ventilador —, desenhando circularmente sua hélice, e nas

extremidades em amarelo o vento que produz. Do lado esquerdo, uma figura humana com uma linha azul no seu rosto, indicando o local em que o objeto acertou após ser “jogado”. Retornando à pergunta inicial, fica bem nítida a expressão de tristeza da menina ao presenciar este ato de violência vindo de alguém que ela ama e que deveria protegê-la. Como gestor, conheço partes de sua história de vida. Débora e sua irmã (também aluna da escola) foram criadas pela avó paterna, uma vez que sua mãe as deu para o pai criar. O pai casou-se novamente e não as levou junto; elas ficaram morando com a avó (mãe) e com a tia (Camila, representada no desenho). A avó tornou-se responsável pelas meninas, sendo auxiliada por sua filha (tia), e participavam sempre das atividades na escola.



Figura 30 – Desenho de Débora

Descrição de Débora: *“Meu pai jogou ventilador na cara da Camila (sua tia) e ela ficou com a cara machucada. Ele ficou o dia todo lá em casa”.*

Na descrição que fez perante o grupo, ela se mostrou contrária ao ato de seu pai, não concordando com essa atitude desumana de machucar sua tia, dizendo que isso não era certo. Penso que Débora pode expressar não só uma lembrança triste como também o que está sendo ensinado sobre as relações, como o certo e o errado, o bem e o mal.

Os desenhos retratam não apenas o que ficou gravado na memória, mas trazem também convicções, histórias de vida, identidades em construção.

Os desenhos são também a expressão confluyente de múltiplos códigos culturais, por vezes mesmo contraditórios, que exprimem na sua plasticidade distintos níveis e âmbitos de socialização das crianças: a socialização familiar, as culturas locais, a cultura nacional, a cultura escolar e as culturas globais aportadas pela mídia e a indústria cultural. As crianças não reproduzem linearmente as formas percebidas que emanam desses contextos de socialização, interpretam-nas, ressignificam-nas e atribuem-lhes formas plásticas próprias que advêm do seu olhar particular sobre o mundo. (FILHO; PRADO, 2011, p. 53).

O próximo desenho é de João, menino muito ativo, que aprecia brincar de super-herói e “lutinhas”, vindo geralmente com fantasias de Batman e Homem Aranha. Seu desenho conta um episódio ocorrido junto ao pai, que com certeza trouxe grande preocupação para a família, mas o relato que fez carrega elementos que reforçam de forma triste o acontecimento. Ele mostra que, além de o seu pai ter caído da moto, a chuva caía sobre ele. Quem sabe, ao ouvir a notícia, ficou a imaginar a cena e o desamparo do pai no asfalto, machucado e molhado.

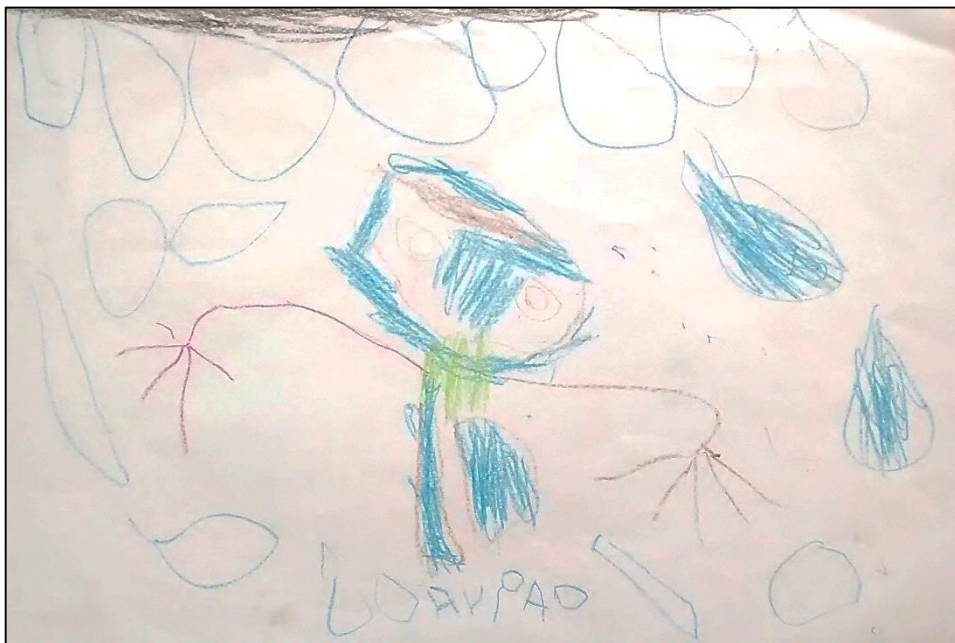


Figura 31 – Desenho de João

João relata: *“Meu pai se machucou num acidente. A chuva caiu no meu pai”*.

Aqui o caso retrata um acidente de trânsito. Na sua produção, os pingos de chuva tomam uma proporção gigantesca; eles são tão importantes quanto seu pai, que está ferido, com as mãos abertas, sentado ao chão. João dá vida à cena e divide o seu momento de preocupação. Consigo até imaginar que, se a fantasia se tornasse

realidade, e ele fosse o Batman ou Homem Aranha, de forma rápida e perspicaz salvaria o herói preferido — seu pai. Conseguimos reviver a cena com os olhos de João.

O olhar dá vida à obra; a obra dá vida ao olhar (pois é preciso que haja algo a ser olhado). Assim como o livro fechado, o rolo de um filme é um filme morto; a foto ou desenho guardados são papéis sem significado. Eles ganham sentido quando são vistos. A cada olhar, a obra revive com um novo sentido, assim como para um colecionador, os objetos (re)vivem a cada vez que sua história é (re)contada. (LEITE, 1998, p. 135).

A obra a seguir trata de uma brincadeira. A fantasia e a imaginação por um momento entraram no campo da veracidade. Joseane acreditou que seu pai havia morrido, começou a chorar, em seguida descobriu que tudo não havia passado de uma brincadeira. A tristeza e o choro cederam lugar à alegria e sorrisos. Ficam evidentes no desenho o momento da revelação e a felicidade estampada nos rostos dos personagens.



Figura 32 – Desenho de Joseane

Relato de Joseane: *“Fiquei chorando porque meu pai morreu! Era de continha, daí melhorei!”*.

O desenho apresentado abaixo é de Paulo, menino tímido e observador. Perguntei-lhe se ele gostaria de compartilhar o que fez, relatando o que havia

produzido. Paulo apenas disse que havia desenhado o que o deixava triste. No momento da roda de conversa, o menino revelou o que seria isso.

Paulo: Me deixa triste quem morre. Bater me deixa triste e quem tá brabo também. Vi que um cara surfista morreu mordido por tubarão.



Figura 33 – Desenho de Paulo

Independentemente de não o ter relatado, seu desenho é tão importante quanto os demais, e somente ele, Paulo, conhece o segredo que está em sua obra. Seus traços traduzem o seu sentimento. Acredito que cada um tem o seu tempo; desde crianças devemos respeitar o desejo do outro. Quando nos sentimos seguros e prontos, revelamos os nossos pensamentos, participamos dando opiniões, trazemos “verdades” e as colocamos em xeque.

Abaixo, o desenho de Maria retrata o medo, sentimento este que geralmente está vinculado à tristeza. No retrato podemos observar uma mão, que toma grande parte da folha, estando bem ao centro; ela é usada como defesa e como arma. A mão que desenha também “mata” a barata. O inseto é representado próximo à mão, e possui duas grandes antenas. Uma linha sinuosa na parte inferior dá conta do conhecimento que ela tem sobre cobras. Na parte superior, de vermelho, está o rato. A mão fica ao centro, e em torno dela estão os três animais que lhe causam medo. Esta grande mão tem a capacidade de lutar contra eles, de se defender. Maria mora perto da escola; sua casa fica nos fundos de um único prédio dividido. Há umas três

famílias morando em peças subdivididas, o pátio é pequeno e cheio de mato, lixo e restos de construções. Acredito que sua vivência está vinculada ao desenho. A insegurança desse espaço é compartilhada por sua avó, mãe e irmão. Maria não só desenha o que lhe causa medo, mas a partir disso nos faz relacionar o local onde habita aos animais que lá são encontrados ou não.

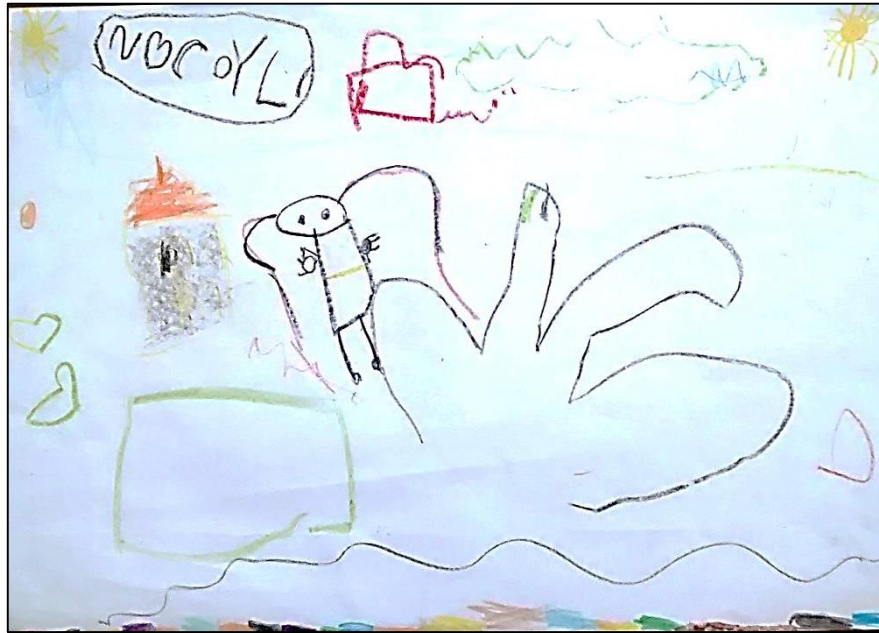


Figura 34 – Desenho de Maria

Relato de Maria: *“Fiquei com medo da barata, e do rato e da cobra”*.

Pergunto a você, leitor, se já sentiu “aperto no coração”. Quando ouvimos esta expressão, pensamos em angústia, em tristeza. Pois bem, é disso que trata o desenho de Ana. Sua obra retrata o que a deixa triste, e sua resposta não só trata da questão dos sentimentos, mas vai para algo concreto, físico — o coração. Ela divide o espaço da folha em seis compartimentos. Cada compartimento possui algo dentro. Não é tão simples descrever o que nos deixa triste, e nessa complexidade sentimos com o coração.

Ana desenhou não apenas um momento, mas aos seus quase cinco anos já deve ter vivido situações de tristeza. Ela literalmente dividiu com todos o seu sentimento.

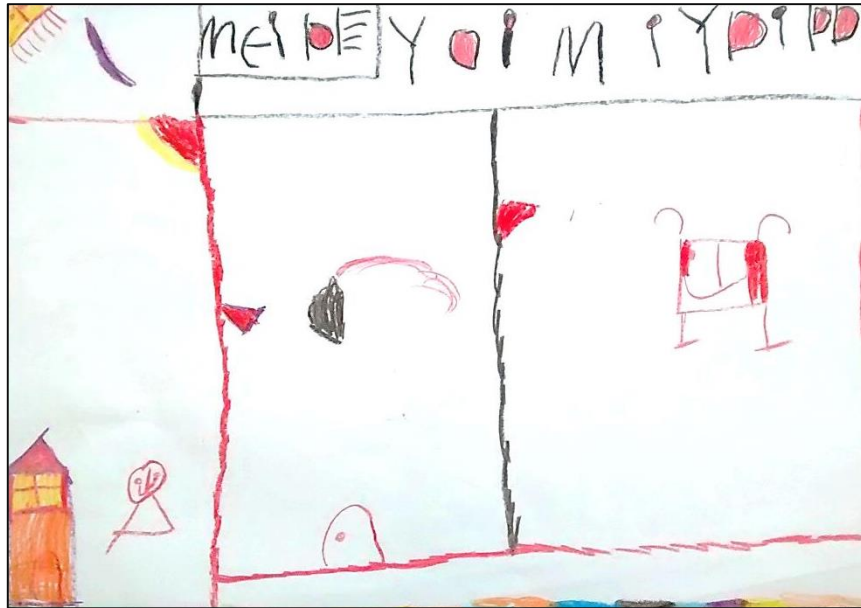


Figura 35 – Desenho de Ana

Relato de Ana: *“O que me deixa triste é o coração”.*

A próxima produção é de Beatriz. Em seu desenho podemos ver duas mãos ao centro. Para quem o vê de um único ângulo, encontrará dificuldades em identificar o que ele representa. No entanto, estas mãos fazem sentido quando confrontadas com os dizeres da autora na roda de conversa. As mãos, para ela, têm um significado todo especial, e o seu desenho retrata bem isso.

Beatriz: Fiquei triste quando aconteceu o acidente da mão da minha mãe, que ela não mexe os dedos.

A partir deste fato, sua mãe ficou afastada do trabalho, o que trouxe muita dificuldade para a vida de todos na casa, uma vez que a mãe era a única a trazer o sustento para os cinco filhos. Beatriz, como os demais irmãos, tem medida protetiva e são acompanhadas pela escola, pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), pelo Conselho Tutelar e pelo juizado, em virtude de sofrerem violências do pai.

Em seu desenho, ela retrata, além das mãos da sua mãe, seus demais irmãos. Na produção aparecem cinco crianças, pois é exatamente quem está vivendo consigo. A irmã mais velha não mora com Beatriz, pois tem sua própria família. Entre as crianças aparece uma figura humana maior (mãe) e, bem à direita, abaixo do sol, está seu pai. Mesmo com a medida protetiva, houve situações em que o pai esteve em

conflito (briga) com a família. Através de sua produção, a criança relata um cotidiano rodeado de agressões e sofrimento. Em sua obra, ela traz partes de sua vida, revelando o que sente. A citação abaixo atribui ao desenho não só uma forma de escrita, de comunicação, mas também de desejo de salvação:

Parece assim que a surrealização da escrita é um dos caminhos possíveis onde a infância se aproxima da “verdadeira vida”, erguendo-se por entre a criação e o sonho, e acabando por se revelar enquanto “paisagens perigosas” que atraem para nossas passagens os lugares dos “monstros entocaiados”, travestindo nosso medo, perdição, ou quem sabe até, nossa salvação. (BUSSOLETTI, 2010, p. 27).

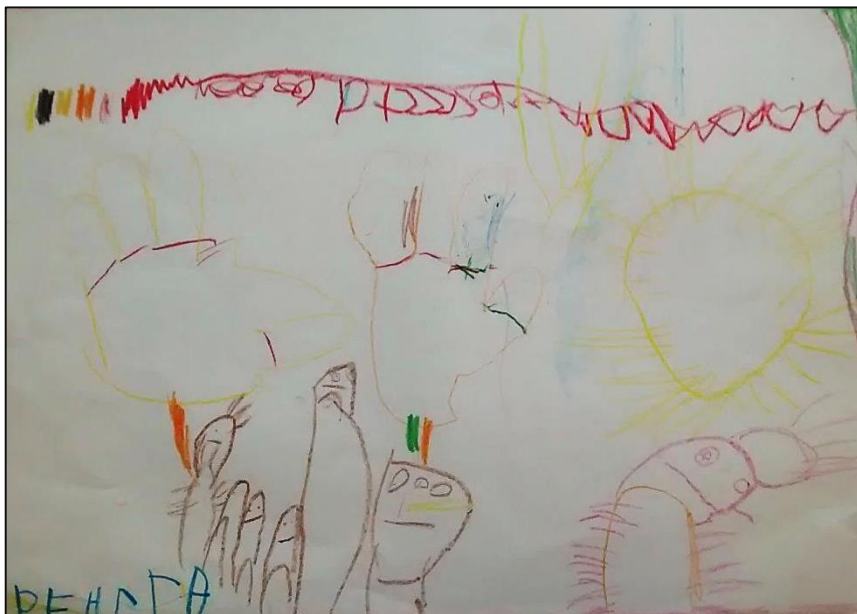


Figura 36 – Desenho de Beatriz

Relato de Beatriz: “*O pai e a mãe brigaram*”.

Finalizo a análise com o desenho de Marcos, irmão de Beatriz, que desde o início expôs a todos que não conseguia desenhar o que lhe deixava triste. Disse que era feliz, apesar de conviver no mesmo ambiente familiar de Beatriz, o que demonstra que às vezes a violência não é sentida ou percebida da mesma forma. O seu desenho dá conta de um universo próprio, imaginado, desejado. Marcos vivencia diversas situações de violência, entretanto afirma que é feliz. Sua obra mostra um grande sol ao centro. Penso que este sol, com todos os raios à sua volta, tem o poder de transmutação dos fatos negativos na vida de Marcos, como na citação que segue, em que se reflete sobre a “inventividade criativa na infância”.

De alguma maneira, interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo algo misterioso, que é esse espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância. Mas é também, e muito especialmente, perscrutar o nosso mundo comum, que as crianças inscrevem porque nunca desenharam no vazio social, mas, pelo contrário, o fazem como membros plenos da sociedade a que pertencem. (FILHO; PRADO, 2011, p. 55).

Sei, todavia, de uma coisa: que este desenho, com traços simples e cores tímidas, traz muito mais que símbolos; ele carrega o “menino sol” protagonista de sua história.

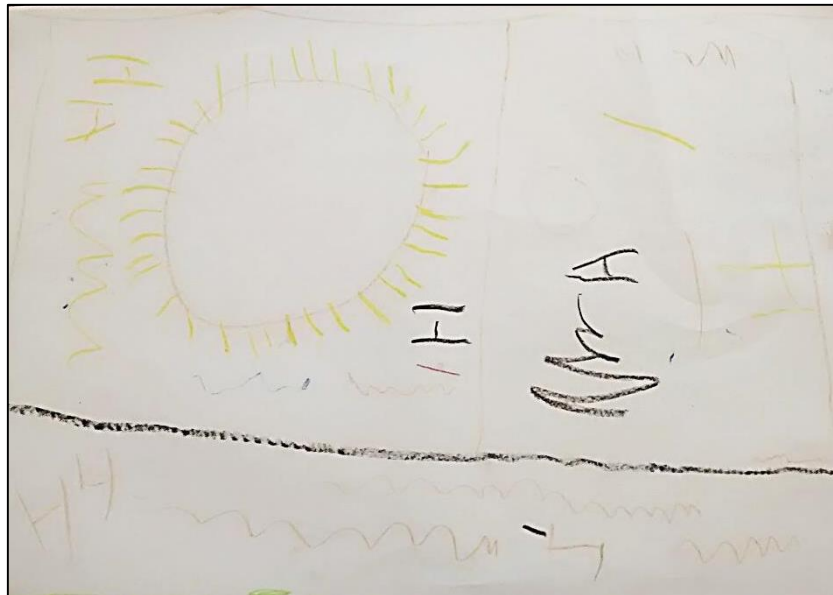


Figura 37 – Desenho de Marcos

Relato de Marcos: *“Eu sou feliz, não consigo desenhar o que me deixa triste”.*

6.3 RECORTES E COLAGENS: DESEJO OU PERTENÇA?

Começo a analisar os trabalhos das crianças diante de uma citação de Leite (1998, p. 143), que diz:

A criança com seu desejo de busca, seu impulso pelo saber, sente-se incrivelmente atraída pelos restos de construções, pelos rastros. Como detetive guiado pela emoção, ela vai descortinando o mundo em que está inserida, transformando-se e transformando-o. A criança, ao expressar-se, traz consigo os diversos auditórios sociais aos quais

pertence; traz a história de sua família, de sua comunidade, da humanidade.

Ao procurarem nas revistas as gravuras, as imagens que lhes deixavam felizes, as crianças foram “garimpando”, trocando informações, compartilhando com seus colegas e comigo suas vivências e seus desejos. Algumas figuras recortadas estão distantes da realidade, outras fazem parte dela. No entanto, elas colaram, fixaram imagens cheias de significados, que denotam o sentimento de felicidade, tendo como ponto de partida o que conhecem, o que é “palpável” à sua volta, e buscando como ponto de chegada um desejo, um espaço de pertença.



Figura 38 – Recorte e colagem de Joseane

Nesta colagem da Joseane aparecem flores, cachorro, um lugar paradisíaco, um casal de namorados, uma mulher com vestido vermelho longo segurando uma rosa na mão. As imagens traduzem vários sentimentos e trazem para ela o que a deixa feliz. Assim como as demais crianças, ela pôde selecionar e buscar variadas gravuras, porém, entre tantas outras, escolheu as que de alguma forma comunicavam o que ela sentia. Os trabalhos das figuras 39 a 44 estão impregnados de sensações, seja pelas ações retratadas, pelas paisagens, pelos sujeitos que os compõem, pelas cores utilizadas etc. Eles produzem realidade, como diz Cunha (2015, p. 3): “Os acontecimentos são impressos em nossa memória pelas imagens que por sua vez

ultrapassam o caráter informativo, ilustrativo, assumindo funções de produzir realidades”.



Figura 39 – Recorte e colagem de Ana



Figura 40 – Recorte e colagem de Beatriz



Figura 41 – Recorte e colagem de Paulo

Figura 42 – Recorte e colagem de Marcos



Figura 43 – Recorte e colagem de João



Figura 44 – Recorte e colagem de Débora



Figura 45 – Recorte e colagem de Maria

O último trabalho de colagem (Figura 45) é de Maria. Ela traz pessoas sorrindo, uma menina brincando de boneca, um cachorro, um macaco sobre uma moto. Variadas figuras povoam o seu imaginário, e sua seleção trata do que para ela reflete o ser feliz. Contrapondo suas vivências, assim como as nossas, todos nós buscamos

o belo diante do feio, a alegria diante da tristeza, a paz diante da violência. E nessa desordem positiva (como nas colagens das crianças) tecemos de forma criativa a linha de nossa vida. Encerro a análise com o pensamento de Meira (2010, p. 33), que diz:

Voltando aos contrários, por sermos todavia transgressores, e descobrimos como viver uma desordem positiva. Entre matérias físicas e sutis energias, criamos, à sombra e por atalhos, novos sentidos para a errância, desvios para o pensamento, exercícios da criatividade pretensamente domesticada.

Penso que desde criança aprendemos com os fatos positivos e negativos da vida, e nesta jornada, das fantasias às realidades, descobrimos meios de conviver com e até mesmo enfrentar as situações mais adversas, cada ser à sua maneira e com suas características próprias.

7 COMPARTILHANDO OLHARES E CONVERSAS: OS SABERES DE MENINOS E MENINAS DE UMA PRÉ-ESCOLA

Este estudo teve como propósito principal procurar entender o que as crianças de quatro anos na pré-escola conhecem ou pensam sobre violência. Por se tratar de pesquisa com crianças pequenas, busquei utilizar recursos metodológicos diferentes, criando assim propostas que estivessem de acordo com o entendimento daquelas. Como na educação infantil a roda de conversa é algo bem presente, iniciei a produção de dados com esse procedimento, e como forma de conquista e espaço prossegui do mesmo modo em cada proposta. Na educação infantil as crianças estão convivendo e realizando múltiplas linguagens, e, em conformidade com o que apresentam, oportuneizei que se expressassem através de desenho, recortes e colagens. Também apresentei um banco de imagens, com a finalidade de aumentar o seu repertório imagético.

A pesquisa com crianças é um campo novo, que suscita muitas dúvidas. O desafio é constante, assim como as mudanças de percurso, e os resultados são muito variados. O cuidado de analisar os resultados, bem como a escrita para descrever o que ouvimos, faz do pesquisador alguém em constante sinal de alerta:

Investigação junto a crianças significa realizar um trabalho de criptografia, onde há a necessidade de decifrarmos e não interpretarmos aquilo que vai além das evidências explícitas. Procuramos – isso não quer dizer que seja sempre possível – nos descolarmos desta posição de “falar por elas” e entender que a pesquisa com crianças requer outros (re)posicionamentos por parte dos/as pesquisadores/as, tendo em vista que há uma imensa distância entre o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens. (CUNHA, 2015, p. 20).

Depois de observar, escutar e analisar as produções das crianças, considero que os sujeitos deste estudo reconhecem o que é violência, mesmo não expondo a palavra, e percebi que eles compreenderam e relacionaram o que não é carinho com o que os deixava tristes, e o afeto, o cuidado, o amor, o carinho, com o que os deixava felizes. A palavra “violência” nunca foi dita durante o estudo, mas nos desenhos e na roda de conversa ela surgiu nos traços e na fala. As situações que mais apareceram

giram em torno do universo doméstico e midiático, estando ambas relacionadas com a violência simbólica.

Esta pesquisa proporcionou um espaço que vai além da escuta. Ela trouxe a questão do “olhar” como reflexão. Tomado de forma ampla, o olhar precisa ser trabalhado, pensado. O olhar transmite cuidado, carinho, conforto, acolhida. Ele depende do outro, é compartilhado. O estudo várias vezes trouxe reflexões sobre um objeto que produz imagens: o espelho, este foi o ponto inicial que me movimentou a pensar; seu reflexo traduziu a dúvida de uma criança em meio a um cotidiano de agressões, de violência. Acredito que Chauí (1988, p. 17) contribui sensivelmente para pensarmos sobre o olhar:

Janela e espelho: os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas e que ver é experiência mágica. A magia está em que o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade – a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo.

Partindo desta premissa, como pesquisador, gestor e professor direcionei meu olhar para o espaço em que trabalho e onde o estudo foi desenvolvido. Os resultados nos mostram que as atitudes e ações das crianças na escola geralmente estão ligadas aos acontecimentos familiares ou da comunidade onde moram. A escola precisa criar momentos de discussão e estudos sobre este tema, pois, além da responsabilidade pedagógica, é necessária a responsabilidade social na proteção e cuidado das crianças. Não busco reforçar o que tem acontecido nos últimos anos — a consolidação de uma escola responsável unicamente pelo ensino e defesa das crianças —, mas uma escola que percorra o caminho da parceria. A escola deve compreender que sua responsabilidade fica dentro do critério de soluções próprias, ao alcance de sua autonomia, porém tudo o que passar desse alcance deve ser compartilhado, dividido.

As crianças pequenas por si só não sabem se defender. São os maiores (adultos) os responsáveis, e nesta perspectiva, na condição de profissional na área da educação, tenho por primordial esse tratamento. A escola que busca uma educação de qualidade precisa abraçar não só a questão protetiva legal, mas também tomar como proposta um ambiente capaz de acolher e garantir uma infância feliz, independentemente de nossa função profissional, de nossas crenças, de nosso gênero etc. Antes de tudo, é-nos cobrada a responsabilidade humana.

[...] tornar a escola um espaço de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (PARECER CNE 20/2009, p. 5).

Acredito que os autores estudados e os recursos empregados foram suficientes nas abordagens deste trabalho, mas pesquisar com crianças é tarefa inacabada, sendo uma linha de infinitas possibilidades. O tempo, que na minha infância foi meu parceiro, esteve ao meu encalce agora, como pesquisador, desafiando-me a todo instante. As horas pareciam minutos, os minutos transformavam-se em segundos, os dias de forma mágica viravam horas. Nesta correria constante, lutei contra ponteiros e relógios, principalmente na hora da leitura, da seleção do material, no momento de pensar sobre a escrita. No período da pesquisa, contudo, estando junto às crianças, o tempo voltou a ser amigo, literalmente “amigo de todas as horas”. Junto delas aprendi muitas coisas: espontaneidade, não somente “ouvir”, mas escutar com sensibilidade, não apenas ver, mas olhar o entorno e suas nuances, olhar os detalhes.

Que sempre junto às crianças...

Eu tenha “orelhas verdes”, como no poema de Gianni Rodari, que consta da epígrafe, até ficar bem velhinho, nem que seja somente na orelha direita, com a qual escuto melhor, mas que eu consiga escutar as palavras, as dúvidas, as descobertas escondidas nos cantinhos dos lábios de cada menino e de cada menina.

Eu tenha também os “olhos de criança”, como Francesco Tonucci e suas imagens, que retratam com sensibilidade o que os adultos não conseguem ver, e assim venha a olhar pela mesma perspectiva, no mesmo ângulo, com curiosidade os sutis detalhes do dia a dia na(s) diferente(s) infância(s).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. 496 p.

ABREU, Luciane. **Bruxas, Bruxos, Fadas, Princesas, Príncipes e Outros Bichos Esquisitos: as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para as reflexões sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de Novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BUSSOLETTI, Denise M.; MEIRA, Mirela. **Infâncias em Passagens**. Pelotas: UFPel, 2010. 132 p.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O Questionário na Pesquisa Científica. **Administração On Line. Prática – Pesquisa – Ensino**, v. 1, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHESNAIS, Jean C. A Violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para sua prevenção. **Ciência Saúde Coletiva**, n. 4, p. 53-69, 1999.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Susana R. Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002. 130 p.

_____. Meninas nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise M.; MEIRA, Mirela. **Infâncias em passagens**. Pelotas: UFPel, 2010. 132 p.

_____. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista** [on-line], Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar. 2015.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 79-101.

FEITOSA, Antonio Genivaldo Silva. **A infância abrigada**: impressões das crianças na Casa Abrigo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

FILHO, Altino José Marins; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologia para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2015. 322 p.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173>>.

KONRATH, Raquel Dilly (org.). **Roda de conversa na e da educação infantil**. São Leopoldo: Oikos, 2013. 155 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (org.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

LEITE, Maria Isabel F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (org.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

OSTETTO, L. E. **Educadores na roda da dança**: formação – transformação. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Marins; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHUTZ, Liene M. Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo: L.M.M. Schutz, 2001. 196 p.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos; LEITE, Rachel Winz. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação do professor. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável. Se tu quiseres mesmo participar dessa pesquisa e ajudar neste trabalho, podes dizer isso a eles e também desenhar e/ou escrever o seu nome nesse papel. Mas saiba que tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir.

O que será feito?

- Nós vamos nos encontrar algumas vezes na tua sala, pois eu irei observar a rotina de vocês: o momento da roda de conversas, as brincadeiras na sala e no pátio, entre outras situações das quais tu e teus colegas estiverem participando.
- A gente também vai se encontrar algumas vezes para conversar fora da roda de conversa. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e mais alguns colegas da tua sala. Essas conversas poderão acontecer na tua sala ou em algum outro lugar tranquilo da escola – biblioteca, pátio, refeitório... – em que a gente possa conversar.
- Enquanto tu estiveres conversando na hora da roda junto com os teus colegas e com a professora eu vou gravar as falas de quem estiver conversando para depois poder ouvir novamente.
- Tudo o que eu gravar nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As tuas falas vão ser utilizadas na pesquisa. Mas eu não vou usar o teu nome real se você não quiser. Nas pesquisas, as pessoas costumam inventar um nome diferente para que ninguém as reconheça e assim elas podem falar a vontade sobre o que pensam.
- Eu não vou conversar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista e durante as conversas na roda.
- Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, pois vamos conversar sobre situações que vocês vivem aqui na escola, como brincadeiras, histórias, desenhos, lanche, pátio, entre outras.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,
 _____ (teu nome completo)
 aceito participar.

Assinatura ou desenho da criança _____

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO***A Coordenadora Pedagógica da Escola***

A proposta de pesquisa que realizo como aluna(o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar “o que as crianças de pré-escola pensam sobre violência”

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar rodas de conversa, entrevistas, observações e atividades específicas (colagem e desenho) junto as crianças pesquisadas, num total de 5 dias.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as rodas de conversa, entrevistas, observações e atividades específicas (colagem e desenho) junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados – gerados nas rodas de conversa, entrevistas, observações, e atividades específicas (colagem e desenho) serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 81500337 ou pelo endereço eletrônico lutero@feevale.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Joanhina, concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

Liliane Ceron – Coordenadora Pedagógica

Lutero Marcos de Oliveira – Pesquisador

Susana Rangel Vieira da Cunha - Orientadora

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A Educadora

A proposta de pesquisa que realizo como aluna(o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar “o que as crianças de pré-escola pensam sobre violência”

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar rodas de conversa, entrevistas, observações e atividades específicas (colagem e desenho) junto as crianças pesquisadas, num total de 5 dias.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as rodas de conversa, entrevistas, observações e atividades específicas (colagem e desenho) junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados – gerados nas rodas de conversa, entrevistas, observações, e atividades específicas (colagem e desenho) serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 81500337 ou pelo endereço eletrônico lutero@feevale.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Joaninha, concordo em participar da referida pesquisa.

Luciane Teresinha da Costa – Professora

Lutero Marcos de Oliveira – Pesquisador

Susana Rangel Vieira da Cunha - Orientadora

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que realizo como aluna(o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar “o que as crianças de pré-escola pensam sobre violência”

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar rodas de conversa, entrevistas, observações e atividades específicas (colagem e desenho) junto as crianças pesquisadas, num total de 5 dias.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as rodas de conversa, entrevistas, observações e atividades específicas (colagem e desenho) junto aos sujeitos da pesquisa.

Os dados – gerados nas rodas de conversa, entrevistas, observações, e atividades específicas (colagem e desenho) serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 81500337 ou pelo endereço eletrônico lutero@feevale.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, Pai () Mãe () Responsável () da Criança:

_____ concordo em participar da referida pesquisa.

Pai, Mãe ou Responsável pela criança

Lutero Marcos de Oliveira – Pesquisador

Susana Rangel Vieira da Cunha - Orientadora