



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva

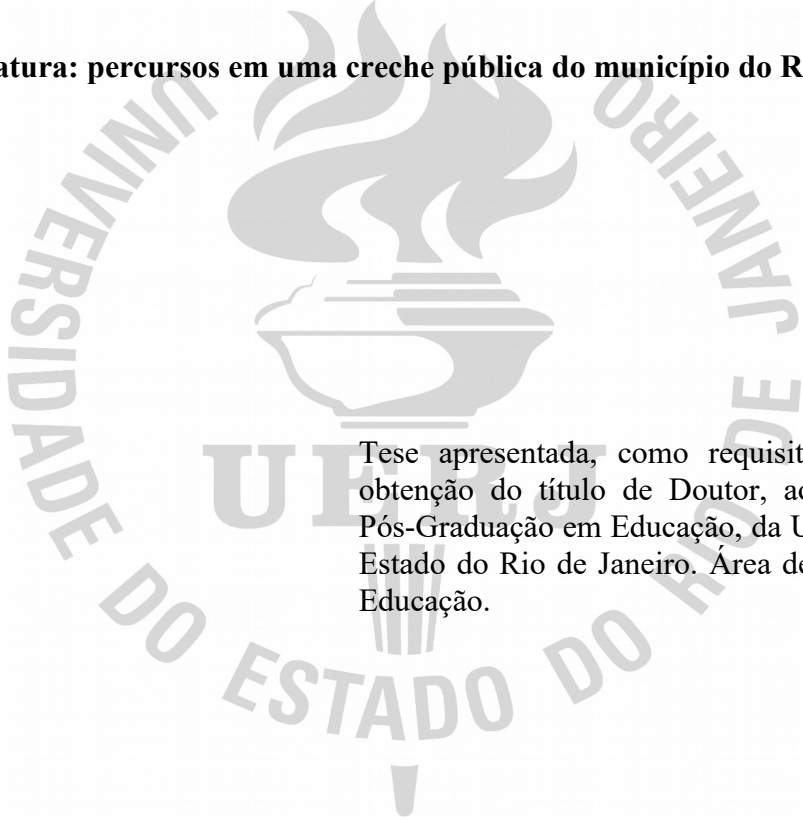
Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva

Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Pablo Luiz de Faria Vieira da.
Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro/ Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva. – 2020.
180 f.

Orientador: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Rio de Janeiro – Teses . 2. Livros do bebê – Teses. 3. Conflitos – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 327(675)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva

Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 29 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação - Uerj

Prof^ª. Dr^ª. Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda Rezende Nunes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Corsino
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a Luiza, minha filha, que desde 2012 me acompanha nessa empreitada chamada vida. Com todo meu amor por todo amor que me deu.

Dedico, também, a todas as trabalhadoras e trabalhadores da Educação, que diariamente buscam práticas democráticas junto a bebês e crianças pequenas.

AGRADECIMENTOS

À Luiza, minha filha, por todas as minhas ausências no período deste curso de doutorado. Impossível seria a vida sem você, minha bela surpresa, amor maior da vida.

À Luciana, minha companheira, que dividiu angústias, prazos, impressões e os debates que os estudos proporcionaram. Minha primeira leitora crítica, sempre incentivadora.

À professora orientadora Vera Maria Ramos de Vasconcellos pelos diálogos e produção de uma pesquisa e escrita coerentes, abertas, desafiantes e, acima de tudo, respeitadas com todos os sujeitos envolvidos. Professora que instigou constantemente novos conhecimentos.

Às professoras integrantes da banca de defesa, Núbia Aparecida Schaper Santos, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino, por suas leituras, respeito e imprescindíveis contribuições.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEIP&E): Márcia de Oliveira Gil, Anne Patrícia Pimentel dos Santos, Aretusa Santos, Maria Ignez Ferreira Campos, Mariana Rodrigues Zadminas, Andrea Relva da Fonte G. Endlich, Clarice Estabanez, Luís Eduardo Garcia Ribeiro, Roberta Teixeira e Sonia de O. Martins, pelas parcerias e debates que ampliaram as possibilidades de estudos, fornecendo outras perspectivas.

Às profissionais da Creche Municipal Dina Sfat que acolheram minha presença e pesquisa com enorme carinho, proporcionando muitas trocas afetivas e de conhecimentos. Especialmente às diretoras Cecília Bahia, Elaine Barbosa e à professora articuladora Giselle Cardoso.

Às professoras do grupamento de bebês EI 12 da Creche Municipal Dina Sfat no ano de 2019, Loena Rosa, Elaine Máximo, Iraídes Rodrigues e Waléria Ferreira, que permitiram-me acompanhar suas práticas com os bebês. A pesquisa não seria possível sem vocês.

Ao Nelson Santiago, querido, pelo trabalho de revisão, dedicado e atento, cuidadoso e gentil em todos os momentos.

Às colegas professoras do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II pelo compartilhamento de fazeres, conhecimentos e saberes na prática com as crianças pequenas e pelo exercício da docência compartilhado. Especialmente à Lucidalva Porcina da Silva, minha dupla querida em 2019 e 2020, minha gratidão por dividir os anos mais difíceis desta pesquisa.

Se fôssemos infinitos

Fôssemos infinitos

Tudo mudaria

Como sono finitos

Muito permanece.

Bertolt Brecht

RESUMO

SILVA, Pablo Luiz De Faria Vieira. *Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro*. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A pesquisa de doutorado buscou investigar práticas pedagógicas que relacionam bebês e a literatura para crianças em uma creche municipal pública do Rio de Janeiro. O embasamento teórico que permitiu a construção do campo de pesquisa foi o discurso da alteridade presente nas contribuições de Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (2012) e Vigotski (2011, 2017). A tese foi desenvolvida numa modalidade de pesquisa qualitativa, em três momentos: 1º) oficina em um Centro de Estudos Coletivo da 7ª CRE-SME-RJ e a primeira visita à unidade; 2º) período de inserção dos bebês na creche e a participação em Roda de Conversa com as famílias; 3º) Estudo de Caso em um grupamento de berçário (1 ano a 1 ano e 11 meses) de fevereiro a setembro de 2019. Os registros (Diário de Bordo) das observações referente às interações e brincadeiras dos bebês com os livros, foram realizados a partir das histórias lidas e narradas pelas professoras e, posteriormente, organizados como eventos da pesquisa. A tese apresenta discussões a respeito da infância no tempo presente, além de analisar as políticas públicas nacionais e municipais do Rio de Janeiro e seus contextos espaciais, urbanos e sociais que, impactam a creche (cidade, bairro, favela). Os eventos da pesquisa compreendem experiências da unidade pesquisada (período da inserção, choro, planejamento, brincadeiras) e do grupamento de berçário (os bebês e os livros). A pesquisa registrou a literatura com bebês, como prática social e elemento cultural importante para o desenvolvimento das crianças. Esta modalidade pedagógica amplia as interações e brincadeiras no cotidiano no grupamento de berçário, tanto pelas experiências partilhadas quanto pelo enriquecimento de enredos de fala, imaginação e compreensão da realidade. Tanto as políticas públicas nacionais quanto as municipais afirmam a centralidade do trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil, sendo a creche identificada, no contexto da pesquisa, como espaço primordial para a vida das crianças pequenas, suas famílias e formação continuada de seus profissionais por ser um espaço de vida coletiva.

Palavras-chave: Bebês. Creche. Literatura para Crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT

SILVA, Pablo Luiz De Faria Vieira. *Babies and Literature: courses in a public creche in the city of Rio de Janeiro*. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The doctoral research sought to investigate pedagogical practices that relate babies and children's literature in a public municipal creche in Rio de Janeiro. The theoretical basis that allowed the construction of the research field was the discourse of otherness present in the contributions of Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (2012) and Vigotski (2011, 2017). The thesis was developed in a qualitative research modality, in three moments: 1st) workshop in a Collective Studies Center of the 7th CRE-SME-RJ and the first visit to the unit; 2) period of insertion of babies in the day care center and participation in Roda de Conversa with families; 3rd) Case Study in a nursery group (1 year to 1 year and 11 months) from February to September 2019. The records (Logbook) of the observations regarding the interactions and games of the babies with the books, were carried out at from the stories read and narrated by the teachers and later organized as research events. The thesis presents discussions about childhood in the present time, in addition to analyzing the national and municipal public policies of Rio de Janeiro and its spatial, urban and social contexts that impact the daycare center (city, neighborhood, favela). The research events comprise experiences of the researched unit (insertion period, crying, planning, playing) and the nursery group (babies and books). The research recorded literature on babies as a social practice and an important cultural element for the development of children. This pedagogical modality expands the interactions and games in the daily life of the nursery group, both for the shared experiences and for the enrichment of plots of speech, imagination and understanding of reality. Both national and municipal public policies affirm the centrality of pedagogical work with literature in Early Childhood Education, with the daycare center being identified, in the context of the research, as a primary space for the lives of young children, their families and the continuing education of their professionals through be a space for collective life.

Keywords: Babies. Creche. Children's Literature. Child education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Objetivos e habilidades presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RJ, 2010).....	68
Tabela 2 -	População e domicílios nos anos 2000 e 2010 no Morro do Banco.....	93
Tabela 3 -	Taxa de escolarização da creche no triênio 2016-2017-2018, por ano/porcentagem.....	114
Tabela 4 -	Teses, por ano, referentes a bebês- creche- livro literário analisados os resumos.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEIS	Área de Especial Interesse Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CICC	Centro Integrado de Comando e Controle
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
COEPRE	Coordenação de Educação do Pré-Escolar
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
DGHPP	Departamento Geral de Homicídios e Proteção à Pessoa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GAECO	Grupo de Atuação Especial no Combate ao Crime Organizado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
IPP	Instituto Pereira Passos
MEC	Ministério da Educação
MPRJ	Ministério Público do Rio de Janeiro
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEIP&E	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Básica
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – Rio de Janeiro
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro
SABREN	Sistema de Assentamentos de Baixa Renda
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INFÂNCIA E CONTEMPORANEIDADE	19
1.1 A Sociologia da Infância como uma interpretação contemporânea da infância	27
1.2 Exercício para o trabalho com as crianças pequenas	33
2 INFÂNCIA E LITERATURA	44
2.1 O caráter histórico	44
2.2 O que é literatura?	48
2.3 Os gêneros do discurso e a literatura para crianças	51
2.4 Políticas Públicas para crianças e literatura	57
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	72
3.1 Discursos da Alteridade	75
4 A CIDADE, O BAIRRO, A FAVELA, A CRECHE E OS IMPACTOS	91
4.1 A cidade	91
4.2 O bairro	92
4.3 A favela	93
4.4 A creche	94
4.5 Como os contextos se articulam: tendências globais na localidade	94
4.5.1 <u>A cidade dos megaeventos</u>	98
4.5.2 <u>A favela como problema de segurança pública</u>	103
4.5.3 <u>Milícia, mais uma face da violência</u>	106
5 A CRECHE COMO CAMPO DE PESQUISA	111
5.1 Os momentos da pesquisa	116
5.1.1 <u>Primeiro Momento</u>	116
5.1.2 <u>Segundo Momento</u>	118
5.1.3 <u>Terceiro Momento</u>	126
6 EVENTOS NA CRECHE: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	130
6.1 O período de inserção	130
6.2 “O menino novo que só chora”	135
6.3 Planejamento, Tempo e o Brincar no grupamento dos bebês	137

6.4	Iniciando Brincadeiras.....	140
6.5	Pesquisar na creche, ser pesquisador na creche: uma construção.....	141
6.6	Os bebês e os livros no berçário.....	143
	CONCLUSÃO: OS ACHADOS DA PESQUISA.....	156
	REFERÊNCIAS.....	168
	ANEXO A - Livros Selecionados para as creches em outubro de 2018 a partir do PNLD Literário 2018:.....	175
	ANEXO B - Divisão administrativa do município do Rio de Janeiro por área de planejamento, região administrativa e bairros.....	176
	ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	180

INTRODUÇÃO

Investigar o trabalho pedagógico com bebês e a literatura para crianças constitui o objetivo principal deste trabalho. Para isso analisamos as políticas e as práticas com literatura produzidas com bebês, em uma creche municipal localizada na zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. A escolha desta unidade deu-se por ser a única que atende somente ao berçário na coordenadoria municipal de Educação, da qual faz parte.

O caminho metodológico consistiu em analisar as legislações e documentos nacionais e municipais, observar as produções acadêmicas sobre o tema, conhecer as práticas docentes e suas possibilidades de interações e brincadeiras, ou seja, aquilo que a literatura provocou no cotidiano de um berçário. Buscou-se conhecer também as realidades macro e microsociais, além das perspectivas dos sujeitos (crianças e adultos) envolvidos no cotidiano da Educação Infantil, que constituiu o interesse maior da presente pesquisa.

A produção desta escrita é derivada ao mesmo tempo, de um questionamento e duplo desejo de encontro comigo, minha história de vida e fazer docente. O questionamento relacionado ao saber-fazer, enquanto professor de crianças pequenas, traduz-se em pensar criticamente sobre o que é feito com e para elas no cotidiano das instituições de Educação Infantil e pode ser expresso da seguinte forma: por que livros e histórias são lidas para crianças? Por que essa linguagem, uma dentre tantas possíveis, é privilegiada e o que isto significa? A literatura faz parte do trabalho pedagógico produzido com as crianças pequenas, especificamente com os bebês? Em quais circunstâncias isto se dá?

O desejo do encontro com minha história pessoal é um pouco mais distante e está ligado, por sua vez, à minha infância.

Nasci em uma casa com muitos livros, tantos que existia uma estante do chão ao teto, de parede a parede, em madeira com diferentes tamanhos de prateleiras e portas de armários para comportá-los. A estante com os livros ficava num cômodo próprio, ao qual chamávamos de escritório onde havia uma mesa de vidro redonda com cadeiras de alumínio, também local de leituras e estudos. Nela estavam arrumados os livros que foram de minha mãe, que nos anos 1970 cursou Letras. Romances, poesias, crônicas e contos; autoras e autores brasileiros, portugueses, latino-americanos e filósofos abundavam naquelas prateleiras.

Existia também uma enciclopédia organizada e disposta em vários volumes, que se dedicava a apresentar aos leitores curiosos a “história universal”, do início do universo até à Segunda Guerra Mundial. Esses volumes em especial eram objetos materiais de muitas brincadeiras de uma criança solitária, nascida em uma família pequena e com muitos adultos.

Nas brincadeiras, os livros se transformavam em elementos mágicos e acessórios de magos poderosos. Constituíam o acervo da biblioteca do mais poderoso e sábio imperador dos reinos conhecidos, relíquias sagradas e, invariavelmente, perdidas que um destemido caçador buscava com afínco.

Na adolescência, os livros continuaram presentes porém como fatores de inserção para conversas e debates, tanto na família quanto na escola. Neste ponto, aqueles livros da estante passaram a ser reconhecidos e lidos em função de seus autores. Os latino-americanos foram os mais lidos, alguns proibidos em anos tenebrosos há pouco passados, permitiram um processo de humanização único, ultrapassando a mera fruição ou prazer da literatura.

Ao cursar Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ) aprendi que os livros e suas histórias, são importantes elementos no dia a dia das práticas em instituições de Educação ou, pelo menos, deveriam ser. A literatura permite diferentes pontos de partida, percursos, pontos de chegada para brincadeiras e projetos. Com os livros foi possível tanto como professor da rede municipal do Rio de Janeiro, em 2011 e 2012, quanto professor do Colégio Pedro II a partir de 2012, investigar junto às crianças alguns personagens da cultura popular: o Lobo, o sistema solar, tatuagens, praias, um leão falante e uma bruxa que transforma tudo que vê em brinquedo. Assim como o teatro e tudo que o circunda, brincadeiras antigas, aspectos das culturas africana e afro-brasileira, “dinossauros e mulheres e homens das cavernas” e tudo mais que caracteriza as crianças e as múltiplas possibilidades de infâncias para elas .

Ao cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO), entre 2012 e 2014, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes, inserido na pesquisa *Repercussões das políticas de Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento à crianças de 0 a 6 anos*, algumas realidades municipais foram pesquisadas e conhecidas mais de perto. Pesquisando as condições de trabalho docente, meu interesse maior no mestrado, as práticas pedagógicas não passaram despercebidas e naquele momento compreendi minha necessidade de pesquisar algo que estava latente, ou seja, as questões relacionadas às crianças e literatura.

O Doutorado, por fim, constitui o momento de traçar este percurso, de caminhar por um desvio, deter-me mais nas práticas e nas crianças do que nas políticas públicas, caminho até então trilhado desde a graduação. A presente tese está inserida no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEIP&E-FE-UERJ), coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de

Vasconcellos, que faz parte da Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed/UERJ) e que no período 2016/2019 desenvolveu a pesquisa *Políticas e Práticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Estado do Rio de Janeiro*¹, com o objetivo de analisar as políticas para a primeira infância e compreender as práticas e concepções que norteiam o trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica, em especial com as crianças em idade de creche (0 a 3 anos). A pesquisa adota um caráter de análise ampla sobre as concepções de implementação da Educação Infantil, ao buscar fatores econômicos, administrativos, pedagógicos, políticos e sociais das políticas públicas em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, incluindo a capital. No Doutorado foram discutidas questões referentes às crianças e à literatura na Educação Infantil buscando o entrelaçamento deste encontro, ou seja, como a literatura para crianças está presente em um contexto específico da prática no município do Rio de Janeiro, notadamente uma creche (que atende somente bebês com idade até 2 anos) na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE).

A pesquisa que será apresentada nesta tese propôs contribuir para a compreensão da Educação Infantil, suas políticas e práticas a partir da realidade municipal, impactada sobremaneira nos últimos anos pela expansão do ensino fundamental de nove anos de duração, com início aos 06 anos e, conseqüente, alteração na faixa etária atendida pela pré-escola. Outro impacto foi instituído pela promulgação da Lei nº 12.796/2013, que modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) alterou a idade de início da escolaridade obrigatória, a partir dos 04 anos, provocando novos arranjos na primeira etapa da Educação Básica.

Esta pesquisa tem uma creche da 7ª CRE como campo privilegiado de estudo, pretendendo-se ampliar o diálogo com o município, através da análise de práticas e concepções pedagógicas produzidas localmente.

A pesquisa procura aprofundar o conhecimento de diversos aspectos (política, econômica, social) da realidade municipal e as práticas docentes produzidas com as crianças e com a literatura. As crianças, creche (crianças até 03 anos) e literatura constituem desta forma, a triangulação sobre a qual serão construídas as análises.

O problema central diz respeito à literatura na creche: quais as políticas nacionais e municipais que subsidiam práticas com crianças de até 03 anos, em instituições de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro? Neste sentido a escrita está situada em dois planos discursivos, a saber: de um lado, as políticas (notadamente os documentos nacionais e municipais) e, por outro, as práticas produzidas com (compreendidas aqui como a ação

docente) e pelas crianças. As perguntas direcionadoras da análise são: Quais políticas subsidiam a literatura para as crianças? Como elas influenciam a prática docente? Como as crianças vivenciam essas experiências?

Crianças, literatura, políticas e Educação Infantil são categorias a serem trabalhadas nesta pesquisa, em especial a relação entre elas e aquilo que resulta em vida, humanização dos sujeitos, produz história, cultura e suas relações com a linguagem e as crianças menores.

Nas últimas décadas observa-se uma emergência de estudos que buscam compreender as crianças e as infâncias contemporâneas, estabelecendo-se assim, um diálogo da infância com diversos campos do conhecimento como pedagogia, sociologia, filosofia, psicologia, antropologia e artes, por exemplo. Tais diálogos produzem conhecimentos ricos e complexos sobre a presença das crianças no mundo contemporâneo, marcado por processos de perdas de referências e das narrativas estruturantes (metanarrativas), da hegemonia da democracia liberal representativa na política e do neoliberalismo como prática cotidiana e não apenas econômica.

Compreender a sociedade contemporânea portanto, a partir da perspectiva das crianças e com as crianças, constitui-se uma possibilidade ética e metodológica. O paradoxo apresentado por Sarmiento (2009, p.18) instiga-nos neste sentido: “[...] nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento”.

A Sociologia da Infância, campo constituído nas últimas décadas, fornece um duplo entendimento de que as crianças são atores sociais e a infância, uma categoria social do tipo geracional. O que significa dizer que as crianças possuem participação social e se diferenciam dos adultos pela necessidade de provisão e poder de controle. Sarmiento (2009, p.25) condensa os elementos constituintes do paradigma que compõem a *nova* Sociologia da Infância

[...] o caráter não natural, mas histórico e social, da categoria infância; a diferenciação categorial da infância face à adultez, por um lado, e a outras categorias estruturais da sociedade (classe, gênero, etnia, etc.) por outro; uma certa ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sociais (especialmente a Psicologia de tradição piagetiana); a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceitualização da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência.

A pesquisa com crianças busca outras perspectivas sobre as suas relações em seus ambientes, entre seus pares e em suas ações criteriosas e críticas a respeito do mundo em que

vivem, produzindo cultura e ressignificando as práticas adultas. Busca ainda, investigar e conhecer a produção de patrimônio cultural que as crianças produzem coletivamente.

Ao compreender as crianças como sujeitos coautores da pesquisa, a Sociologia da Infância e a pesquisa com crianças promove uma forma ética e epistemológica de trabalhar, buscando compreender o mundo (aspectos estéticos, políticos, culturais, sociais e históricos) através dos olhares infantis e rompendo assim, com uma perspectiva vertical ao desenvolver uma perspectiva horizontal já que retira das crianças o caráter de objeto e as insere no caráter de sujeitos.

A presente tese está organizada em seis capítulos. O primeiro, "Infância e Contemporaneidade", discute a barbárie contemporânea por um duplo viés, tanto pelas reflexões sobre a experiência, quanto pela perspectiva da economia política da barbárie. Benjamin (2012), Menegat (2019) e Netto (2012), são os autores que embasam essas discussões que pretendem situar o momento de vida que compartilhamos com as crianças, identificado precisamente pelo fator da regressão social e pelas intensas forças destrutivas inerentes à sociedade. São apresentadas considerações a respeito da Sociologia da Infância como possibilidade de interpretação da infância e da criança, os diálogos com Qvortrup (2010, 2011), Sarmiento (2004) e Narodowski (2013) permitem questionar as implicações de diversas ordens, que afetam a vida das crianças e a infância no compartilhamento de tempos e espaços, sendo portanto uma questão contraditória. As narrativas radiofônicas de Benjamin (2015) são aqui evocadas como uma práxis do filósofo alemão, na medida em que suas preocupações teóricas foram materializadas em uma ação concreta junto às crianças. Suas considerações a respeito das crianças (da infância, da experiência, da história e da) e sua cultura são manifestas nas tais transmissões, como um exercício para dialogar com as próprias crianças.

O segundo capítulo, "Infância e Literatura", apresenta as concepções de literatura que embasaram esta tese e possibilitaram a entrada no campo da/de pesquisa. O caráter histórico, tanto da literatura quanto da infância, constitui o primeiro debate desse capítulo; tendo Williams (2014) e Bosi (2015), como os autores que fundamentam a historicidade da literatura. Eagleton (2006), por sua vez, amplia a discussão sobre o que é literatura e permite articulações com Candido (2011), que afirma que a literatura é como um direito humano, necessidade dos sujeitos e elemento humanizador da vida. Os gêneros do discurso, proposição de Bakhtin (2011), nos permite afirmar que a literatura para crianças é como um gênero que estabelece relação com a vida das crianças e dos adultos, mediadores mais experientes da leitura. Andruetto (2015) e Reyes (2012) tratam da literatura para as crianças

pequenas, sem adjetivos e nas dobraduras da linguagem. Por fim, as políticas públicas nacionais e municipais do Rio de Janeiro são apresentadas no que é referente aos bebês, à creche, ao livro e a literatura.

O terceiro capítulo, "Procedimentos Teórico-metodológicos da Pesquisa", apresenta as concepções da pesquisa, o interpretativismo crítico (SARMENTO, 2003) e o Estudo de Caso com os registros em Diário de Bordo, como procedimentos metodológicos. A construção teórica recebeu uma outra perspectiva, da alteridade como suporte para as relações do eu com o outro tendo a linguagem como meio e como aspecto concreto, material, o produto das trocas dialógicas dos sujeitos em interação. Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (2012) e Vigotski (2011, 2017), são os autores que embasaram teoricamente a pesquisa com o destaque para as relações entre os sujeitos, como fio que costura as contribuições dos três.

O capítulo quatro, "A Cidade, o Bairro, a Favela, a Creche e os Impactos", contextualiza os espaços desta pesquisa destacando aquilo que afeta os modos de viver e habitar em uma metrópole inserida, periféricamente, no sistema capitalista. A creche, campo empírico da pesquisa foi construída em 1999 no âmbito da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, passando para a Secretaria de Educação em 2004. Atualmente, trabalha com quatro turmas totalizando 60 crianças, de 6 meses a 1 ano e 11 meses, e, contando em média com 24 profissionais. Constitui a única unidade que atende somente o berçário na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Os impactos que afetam a cidade do Rio de Janeiro destacados nesta tese, são decorrentes dos grandes eventos, a reordenação de espaços e novos usos para equipamentos urbanos; assim como a violência urbana, notadamente das milícias, presente na favela em que a creche está localizada.

O capítulo cinco, "A Creche como Campo de Pesquisa", discute a creche como conquista histórica presente nas legislações brasileiras, que a configuram como parte da Educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica, para em seguida apresentar os três momentos percorridos pela pesquisa. O primeiro, compreende a oficina ministrada no Centro de Estudos Coletivo, de 17 de outubro de 2017, seguida da primeira visita realizada à instituição. O segundo, abarca o período da inserção dos bebês e suas famílias na instituição no ano letivo de 2019, assim como minha participação em uma das Rodas de Conversa realizada na instituição pela equipe pedagógica. O terceiro, reúne as observações realizadas no grupamento de berçário EI 12 (de fevereiro a agosto de 2019) e a organização do Centro de Estudos Parcial, em 04 de setembro de 2019, que significou o encerramento da pesquisa.

O capítulo seis, "Eventos na Creche: as categorias de análise", é decorrente das observações registradas em Diário de Bordo vividas no terceiro momento da pesquisa, onde os eventos são apresentados e organizados a fim de conferir um fio narrativo. O capítulo foi produzido em duas partes: na primeira, constam os registros realizados na creche (o período da inserção, o choro, o planejamento, o brincar, a presença do pesquisador na creche); e a segunda parte, é referente aos bebês e os livros, as decorrentes interações e brincadeiras que aconteciam em meio às práticas docentes no grupamento de berçário com as crianças e a literatura.

A pesquisa identificou a presença da literatura nas práticas pedagógicas do berçário e as possibilidades de interações e brincadeiras, ampliadas pelas histórias narradas pelas professoras do grupamento. Da mesma forma constatou a cisão entre os elementos narrativos das obras, uma separação do texto literário e do campo imagético nos momentos de leitura para as crianças. Os bebês buscavam os livros e as histórias em diversos momentos, compartilhando sentidos comuns ao grupo, composto por crianças e adultas, como o espaço e o tempo para as leituras. Uma resposta ao convite das professoras, que instaurava os momentos com os livros e a criação de brincadeiras provenientes das histórias.

1 INFÂNCIA E CONTEMPORANEIDADE

1

É verdade, eu vivo em tempos negros.
 Palavra inocente é tolice. Uma testa sem rugas
 Indica insensibilidade. Aquele que ri
 Apenas não recebeu ainda
 A terrível notícia.

Que tempos são esses, em que
 Falar de árvores é quase um crime
 Pois implica silenciar sobre tantas barbaridades?
 Aquele que atravessa a rua tranquilo
 Não está mais ao alcance de seus amigos
 Necessitados?
Aos que vão nascer¹ - Bertolt Brecht

O poema do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898 – 1956) foi escrito após a ascensão do nazismo ao poder da Alemanha em 1933, que o levou a um período de exílio em Svendborg, na Dinamarca. Os questionamentos de Brecht, contudo, não podem ser datados como se os espantos tivessem ficado apenas na primeira metade do século XX. As perguntas nos acompanham tanto em nossa humanidade quanto diante da barbárie da vida cotidiana. Somos questionados, permanentemente, diante do assombro dos tempos.

Tempos marcados pela constante disputa entre aqueles que participam dos cortejos triunfais e aqueles a quem é destinada a poeira das estradas. Um embate entre as grandes figuras e seus herdeiros e aqueles arrasados nos processos. Walter Benjamin (1892 – 1940), filósofo alemão, de quem Brecht era amigo, expressa essa relação entre monumentos à cultura e monumentos à barbárie serem correlatos, faces da mesma moeda. Benjamin (2012) afirma que não existe documento de cultura que não contenha, também, a barbárie em sua origem. É possível estabelecer uma outra referência entre os autores citados, quando Brecht (2000, p. 166) questiona quem teria construído as cidades, erguido as muralhas, ganho as batalhas e

1 BRECHT, BERTOLT. Poemas 1913 – 1956. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. Editora 34, São Paulo, SP, 2000.

chorado as perdas que foram fixadas nos compêndios de história no poema “Perguntas a um trabalhador que lê”

Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia várias vezes destruída -
 Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
 Da Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China
 ficou pronta?
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergue? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
 Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária
 Atlântida
 Os que se afogavam gritaram por seus escravos
 Na noite em que o mar a tragou.

“Escovar a história a contrapelo”, nas palavras de Walter Benjamin (2012, p. 13) seria uma forma de eliminar, ao mesmo tempo, o conformismo da tradição e a excessiva confiança no desenvolvimento tecnológico; uma forma de purgar os entorpecentes tanto do conservadorismo, quanto do materialismo histórico sendo que esse segundo aspecto estava presente na social-democracia, assim como na direção do partido comunista soviético. Tal perspectiva rompe com uma forma de compreensão e escrita da história que postula uma imparcialidade absoluta, uma evolução em direção a um idílico futuro. A crítica de Benjamin é centrada e direcionada na ideia de progresso, e que, por sua vez, estaria assentada na perspectiva de que o desenvolvimento da humanidade se daria de forma homogênea, decorrente de uma tendência geral que em algum momento abarcaria tudo e a todos. Sua crítica era, então, direcionada à empatia com o historicismo e à pretensão dogmática do progressismo (KONDER, 1999).

O anjo da história, tese que faz alusão a um quadro de Paul Klee que pertenceu a Benjamin, representa bem a crítica do autor à ideia de progresso e compõe o texto “Sobre o conceito da História”, terminado provavelmente em 1940. Na Tese IX, Benjamin (2012), coloca a figura do anjo da história com as asas abertas presas pela confluência e torrente dos acontecimentos. À sua frente estão ruínas sem fim, que se acumulam a seus pés e, dessa forma, segue de costas para o futuro. Impossível ao anjo é parar e acordar os mortos, fazer despertar os sentidos perdidos na montanha de escombros, aquilo que é denominado progresso por nós.

A ideia de progresso é deletéria principalmete para a classe trabalhadora, por ser impregnada de conformismo, ao mesmo tempo político e econômico .tCom isso Benjamin

afirma que nada está assegurado ou garantido, sendo necessário um contraponto a partir do alimentar-se de ideias para a constante luta do agora, em oposição a um tempo vazio e homogêneo. Cada tempo, cada dia é um agora que concentra, como o dia que inicia o calendário, as condições de possibilidades para os momentos de ação, o que seria, nas palavras do autor (BENJAMIN, 2012, p. 18), “A consciência de destruir o contínuo da história” e, dessa forma, estabelecer uma experiência única com o passado.

O "contínuo da história", que é correlato à ideia de progresso, fornece uma compreensão de uma corrente de elos lineares, onde cada elo está ligado a outro, em uma sequência articulada. À essa ideia de ordem com uma precisa relação de causa e efeito, em que os acontecimentos se sucedem indefinidamente e aos quais artificialmente estão relacionados, Benjamin propõe a necessidade de um choque abrupto, que rompa essa cadeia linear. A *mônada*² consistiria em uma possibilidade de estancar o fluxo do tempo histórico, ao elevar um fragmento que conteria o todo universal reunindo assim possibilidades, aberturas de contextos, conexões e significados. Aqui reside uma proposta de Benjamin que vale para a escrita e compreensão da história e relações sociais, ou seja, buscar o ponto de vista dos vencidos, a tradição dos oprimidos.

Walter Benjamin (2012), no texto *Experiência e Pobreza*, discute o valor da construção da narrativa como elemento essencial para a construção da história, memória e identidade. O autor propõe um percurso interessante para a experiência, ao narrar a parábola do homem que ao morrer deixa como herança aos filhos um suposto tesouro enterrado. Os filhos ao arar a terra nada encontram de imediato, contudo na época da colheita a vinha produz mais do qualquer outra da região e, neste momento, os filhos compreendem então, o tesouro legado pelo pai. Experiência, narrativa e trabalho estão intrinsecamente relacionados, pois a felicidade é, na verdade, o trabalho.

Benjamin (2012, p.86) questiona ainda o que foi feito com o legado narrativo, paulatinamente perdido ou esquecido na modernidade, ao produzir instantâneos de vida que se sucedem ininterruptamente e não mais experiências comunicáveis, passíveis de narrativas.

Uma coisa é clara: a cotação da experiência baixou, e isso aconteceu com uma geração que fez, em 1914 – 1918, uma das experiências mais monstruosas da história universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Não se tinha, naquela época, a experiência de que os homens voltavam mudos do campo de batalha? Não voltavam mais ricos, mas mais pobres de experiências partilháveis. Aquilo que, dez anos mais tarde, fomos encontrar na grande vaga dos livros de guerra, era tudo menos experiência contada e ouvida. Não, o fenômeno não é assim

2 Para o autor, a *mônada* representaria a possibilidade do particular no geral, ou do local no universal, por meio de um choque. “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de “tempo de agora”. (BENJAMIN, 2016, p. 249)

tão estanho, porque nunca a experiência foi mais desmentida: a da estratégia pela guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as do corpo pela fome, as morais pelos detentores do poder. Uma geração que ainda foi à escola nos carros puxados a cavalos, viu-se de repente num descampado, numa paisagem em que nada se manteve inalterado a não ser nuvens, e no meio dela, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, o corpo humano, minúsculo e frágil.

Guerra, estruturas, condições de trabalho alienantes, tendo homens e mulheres como eternos executores de técnicas cada vez mais refinadas, a fim de efetivar maiores explorações da natureza e do homem, são elementos que podem identificar a perda paulatina de experiência. No contexto desses instantes está o humano, frágil, envolto nos mais agudos acontecimentos, apenas com o céu por inalterado.

Na verdade a técnica se sobrepõe ao homem, perdendo-se assim o legado cultural, sendo que pobreza de experiências não é individual ou de alguns sujeitos, mas sim de toda a humanidade. Configura-se uma nova barbárie que pode ser positiva se, a partir dos destroços, algo novo for construído, edificado, por todos aqueles desiludidos e fiéis ao seu tempo e espaço histórico.

A linguagem contém neste possível cenário, uma função preponderante se posta a serviço da luta e do trabalho, segundo o autor. Como crítico da modernidade Walter Benjamin aponta características perceptíveis ao momento histórico seguinte, a contemporaneidade. No decorrer desse percurso em que muito se perde, por exemplo a experiência comunicável e a arte de narrar, trocando-se o patrimônio humano, coletivo e histórico por aquilo que contém o “signo” do atual, sendo essas trocas efetuadas por valores mais das vezes muito baixos.

A compreensão da barbárie contemporânea, uma economia política da barbárie, carece de discussões sobre o fetichismo da mercadoria, que atua tanto objetiva quanto subjetivamente, isto é, como elemento constituinte das sociedades burguesas e como regressão passiva a uma formação social. Empreender percursos para a compreensão das infâncias na contemporaneidade, é tratar dos fenômenos existentes na sociedade capitalista e, com isso, a opção desta tese é apresentar aspectos da barbárie compreendida como economia política da barbárie (MENEGAT, 2019).

Outra maneira de caracterizar a barbárie, está relacionada a um processo social de abstração vinculado a existência coletiva dos sujeitos, por meio da dinâmica da mercadoria nas sociedades de produção capitalista. A mercadoria apresenta um duplo caráter denominado valor de uso e de troca. O primeiro diz respeito a utilidade de algo, determinado pelas propriedades inerentes da própria mercadoria, sendo expresso de forma quantitativa como pesos e medidas. O segundo, por sua vez, decorre das trocas entre mercadorias, das proporções de cada uma nas relações de troca e, por isso, afetado pelas condições históricas

(tecnologia, tempo, espaço, por exemplo). O valor de troca possui muitas expressões, dadas as muitas possibilidades de troca, isto é, um produto específico pode ser trocado por diversos outros produtos, tornando os valores de troca permutáveis entre si e reduzíveis a uma terceira expressão, que trata com maiores ou menores quantidades. As trocas entre mercadorias expressas nos valores de troca, diferem quantitativamente à medida que uma quantidade de um produto equivale a uma outra quantidade de outro produto. Dessa forma, a mercadoria apresenta mais um caráter, para além dos valores subsiste ser ela um produto do trabalho humano, na verdade, o somatório de força de trabalho humano destinado a produção de uma mercadoria específica. Esta medida, entretanto, é de caráter social já que cada indivíduo realiza o trabalho de alguma forma, gerando uma quantidade média de força de trabalho social, como aponta Marx (2006, p. 61): “Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”.

Nesse ponto é necessário estabelecer uma medida de comparação pois da mesma forma que existem diversos valores de troca para uma mercadoria a depender de quais trocas se estabeleçam, o mesmo ocorre com o trabalho social necessário, ou seja, o tempo de trabalho de uma mercadoria está para o tempo de trabalho de outra mercadoria. Produtividade, tempo requerido na produção e valores possuem relações diretas que afetam as condições sociais e portanto, a complexidade de uma sociedade de produtores (indivíduos autônomos e interdependentes), estabelece a divisão social do trabalho. Até esse momento estabeleceu-se, a partir de Marx (2006), conceituações que tratam diretamente da mercadoria e do trabalho, sendo elas necessárias para apresentar uma primeira ocultação no que diz respeito às diferenças qualitativas do trabalho, isto é, uso do tempo, conhecimentos, “cérebro, músculos, nervos, mãos etc” (MARX, 2006, p. 66) de cada indivíduo para a produção de cada mercadoria, por meio do trabalho médio social, que gera os valores de uso. A mercadoria atua de forma a equivaler ao trabalho dos sujeitos, tornando o ato do trabalho uma medida, uma unidade abstrata de representação e, portanto, intercambiáveis.

O fetichismo da mercadoria contém um segredo, uma ocultação que encobre as marcas sociais do trabalho das mulheres e dos homens, fazendo transparecer propriedades da mercadoria como se fosse das reações sociais, de acordo com Marx (2006, p. 94)

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, a relação social

entre os trabalhados individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem dele, entre os produtos do seu próprio trabalho.

A relação entre coisas (mercadorias) suplanta a relação entre sujeitos (produtores), onde as relações sociais são “apagadas” ou postas à margem. A relação entre o trabalho e os produtos do trabalho é distendida até desaparecer, surgindo daí o caráter fantasmagórico nas/ das relações e fetichista da mercadoria.

O caráter bárbaro da economia política se assenta a partir do ato de igualar valores, mercadorias e trabalho dos sujeitos, que o fazem sem se dar conta, sem saber, denotando assim ao trabalho, uma impossível compreensão a qual Marx (2006) denomina de hieróglifo social³.

Optou-se por apresentar a contemporaneidade pelo signo da barbárie capitalista por dois caminhos: o primeiro, pela perda de experiência e, o segundo pela economia política. Tal escolha é decorrente do fato de compreender o tempo presente como bárbaro, a partir da regressão social. Um quadro regressivo da vida social é o cenário que melhor caracteriza a sociedade capitalista, desde o início da década de 1970⁴. Nele dois fatores estão explícitos: as ondas de choque, momentos agudos de crise na periferia do capital e o desemprego estrutural, tanto no centro quanto na periferia do sistema capitalista. O capitalismo, com isso, não configura apenas um conceito para a economia, restrito a análises e debates econômicos, mas compreende um modo de ser e de existir na vida cotidiana das sociedades contemporâneas, o que implica afirmar que a produção material provoca imperativos da dominação dos sujeitos.

A resposta restauradora do capital ao fim do ciclo glorioso de crescimento, referendado em Netto (2012) e Menegat (2019), foi o neoliberalismo que evidenciou nenhuma preocupação do capital com a questão social a partir de uma atuação em três frentes: flexibilização, desregulamentação e privatização. Afetando respectivamente a produção e as relações de trabalho, as legislações sociais, comércio e esferas financeiras do patrimônio estatal, notadamente dos países periféricos, como os da América Latina.

3 Para Marx (2006, p. 96) “hieróglifo social” é algo construído no âmbito do modo de produção da vida na sociedade capitalista, estabelecido pelas relações sociais entre sujeitos produtores, que assume a aparência natural, definitiva e oriunda dos costumes, distinta, portanto, do caráter social do trabalho produzido, histórica e coletivamente, por sujeitos particulares, independentes e relacionados, que produzem produtos na forma de valor. Soma-se a isso a presença do dinheiro que nas relações provoca a ocultação definitiva, de forma acabada, com os sujeitos.

4 “Na sequência da Segunda Guerra Mundial e no processo de reconstrução econômica e social que então teve curso, o capitalismo experimentou o que alguns economistas franceses denominaram de as três décadas gloriosas” - da reconstrução do pós-guerra à transição dos anos 1960 aos 1970, mesmo sem erradicar as suas crises periódicas (cíclicas), o regime do capital viveu uma larga conjuntura de crescimento econômico”. NETTO, J.P. Argumentum, Vitória (ES), v. 4, n. 1, p. 202-222, jan./jun. 2012

O efeito perene dessa reestruturação do capital pós 1970 é o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, que afetam a composição das classes sociais e a identificação dos sujeitos dentro das mesmas, segundo José Paulo Netto (2012, p. 210)

No conjunto dos que vivem da venda da sua força de trabalho, está claro que a classe operária que fixou a sua identidade classista (sindical e político-partidária) enfrentando o capitalismo monopolista “clássico” experimenta mudanças significativas, afetada que é por diferenciações, divisões, cortes e recomposições – refratando as novas clivagens postas por alterações na divisão social e técnica do trabalho.

A degradação social do capitalismo contemporâneo denominado de tardo-capitalismo por Netto (2012), acentua as explorações e expropriações com maior intensidade, por exemplo, nos aposentados e pensionista com ganhos miseráveis de direitos e benefícios, assim como crianças e adolescentes que vivem sem nenhuma proteção social efetiva; ou mesmo migrantes e refugiados, populações adoecidas e, ainda, estigmatizadas na crescente informalidade do mercado de trabalho, que abarca largos contingentes populacionais.

Para a sociedade civil e para a política nos Estados também emergem perspectivas outras, tais como novos movimentos sociais que buscam novas identificações que, contudo, não possuem ação política e um redimensionamento da ação estatal, visível com maior clareza na retirada das coberturas dos direitos sociais de forma a ajustar os ônus (NETTO, 2012).

Observa-se não o fim dos Estados, mas o capital corroendo a soberania dos mesmos por meio de uma ação baseada nas ideologias liberais, como a defesa do estado mínimo e os ajustes que visam ampliar a acumulação capitalista em oposição a práticas coletivas e com caráter democrático.

A sociedade civil, com isso, recebe responsabilidades antes oriundas da esfera estatal, De um lado e as demandas democráticas se enfraquecem diante de uma agenda “anti-estatal” por outro lado. Palavras como ajuste, flexibilização, desregulamentação e privatização soam com força cada vez maior e em maior frequência e apresentam efeitos diretamente proporcionais na vida cotidiana das sociedades, custando postos de trabalho, compressão de salários, achatamento de padrões de vida e um vigoroso ataque aos sistemas das políticas públicas da área social e da seguridade social.

A barbárie no capitalismo se acentua diante da intensificação dos conflitos da relação capital-trabalho, e também de uma ação cada vez mais regressiva do capital, naquilo que Netto (2012) denomina em relação às possibilidades de emancipação civilizatórias. Jornadas de trabalho extensivas e degradantes, diferença de renda do capital em comparação com os rendimentos da massa salarial, expansão das formas de trabalho, como trabalho em domicílio

e situações análogas ao trabalho escravo são corolários do primeiro. O caráter revolucionário da burguesia encontrou seu fim após o incremento das forças produtivas, uma consciência de totalidade do gênero humano pelas trocas comerciais em nível mundial. Novas relações são estabelecidas, por meio de uma emancipação política, germe da superação da burguesia porque seu surgimento possibilitou como reverso da medalha, o surgimento do proletariado e, por fim, “na revolução que abre o passo à sociedade fundada “na livre associação de livres produtores”, “onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”” (NETTO, 2012, p. 217). Todavia, todas as possibilidades estavam, desde seu início, vinculadas a barbárie, um percurso, assim, duplo, baseado tanto na destruição dos meios naturais quanto na exploração e expropriação dos sujeitos⁵.

O capital oferece, a partir da última década do século XX, soluções baseadas em princípios (cada vez mais) bárbaros, tais como a intensificação da financeirização especulativa e parasitária; crimes ambientais e intenso desperdício dos recursos materiais que tem na obsolescência programada seu maior exemplo; as manifestações de manipulação por meio das mídias e comunicação de massa; uma forma minimalista de enfrentamento das mazelas como fome, analfabetismo, violência contra a mulher, por exemplo; militarização da vida social, seja em tempos de guerra deflagrada ou de paz formal, tanto pela indústria bélica quanto pela indústria de segurança pública e privada, quanto pelo fenômeno do encarceramento em massa de populações compreendidas como “perigosas”. Menegat (2019, p. 72) discute também o estado penal, como uma expressão bem acabada do estado de exceção e o compreende como um esgarçamento do tecido social, que conflagra aqueles que ainda mantêm seus empregos com aqueles que constituem uma massa de desempregados que literalmente, lutam para manter sua reprodução enquanto sujeitos, em uma sociedade que não lhes apresenta nenhuma perspectiva e afirma

De certo modo, o sentimento de *insegurança social* produz mais desconforto aos que ainda possuem empregos do que o horror em que o mundo do trabalho agoniza – crivado de modos arcaicos de intensificação e ampliação das jornadas, assim como de modernos modos de humilhação e redução crescente de direitos. Como os trabalhadores permanece “*abandonados às ‘leis naturais da produção’, isto é, à sua dependência do capital*”, a ameaça está no lado de fora da fábrica, naquela ameaçadora massa apartada de qualquer meio – que não a assistência – para a realização de suas necessidades.

Os aspectos apresentados por Netto (2012) e Menegat (2019) evidenciam os caracteres estruturais da sociedade burguesa e do sistema capitalista como transitórios, históricos e vivenciam crises cada vez mais agudas e cíclicas. Notadamente isso se dá pela

5 Destaca-se o capítulo XXIV A chamada acumulação primitiva in MARX, K. O Capital: crítica da economia política (Livro II). Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2006.

(i)lógica ação do próprio sistema, que encontra com maior dificuldade possibilidades de valorização do capital. Nas palavras de Menegat (2019, p. 79)

Como a permanente revolução das forças produtivas é uma condição de existência do capital, com as tecnologias da microeletrônica, a poupança do trabalho, que é o objetivo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas na modernidade, ocorreu numa quantidade que afetou as possibilidades de manutenção da valorização do capital, ou seja, a própria continuidade do processo de acumulação que mantém em pé tais relações sociais.

A barbárie contemporânea ou a economia política da barbárie concentra, em si mesma, uma enorme força destrutiva devido as contradições internas e inerentes à sociedade capitalista, marcada pelo excesso de acumulação e de produção.

1.1 A Sociologia da Infância como uma interpretação contemporânea da infância

Existem crianças de todos os tipos,
de todas as cores, de todas as formas.
As crianças que resolvem não crescer não
crescem nunca.
Elas devem ter um mistério dentro de si.
Então, mesmo depois de grandes, comovem-se
com as coisas pequenas: um raio de sol ou um
floco de neve
*Beatrice Alemagna*⁶

A poesia de Beatrice Alemagna, autora italiana de literatura para crianças, está presente no livro que tem como título, “O que é uma criança?”, uma pergunta direta que busca inverter sentidos e desmobilizar trincheiras limitantes do entendimento e compreensão a respeito das crianças. Após a seção anterior deste capítulo, no qual apresentou-se a barbárie e a economia política da barbárie como caráter preciso do tempo presente faz-se necessário discutir uma perspectiva dos estudos sociais que permite compreender o lugar da criança e da infância contemporaneamente. A Sociologia da Infância, portanto, é apontada como uma lente para a leitura da realidade e dos muitos contextos em que estão imersas as crianças.

6 ALEMAGNA, B. O que é uma criança? WMF Martins Fontes, São Paulo, 2010

Um dos autores a se debruçar sobre a necessidade de estabelecer postulados sociológicos para a criança e a infância, na contemporaneidade, foi Jens Qvortrup (2011⁷), que defendeu nove teses: 1 - a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; 2 - a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; 3 - a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; 4 - infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; 5 - as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade; 6 - a infância é, a princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; 7 - a dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para sua autorização às provisões de bem-estar; 8 - não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; 9 - a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

As teses defendidas pelo autor, contribuem para pensar estruturalmente a infância enquanto fenômeno social, pois permitem compreender a infância como forma particular e distinta em qualquer organização social no qual os membros (as crianças), estão organizadas e apresentam uma posição em relação a outros grupos dominantes. Institucionalização da infância e menoridade jurídica são, inseridas nesse escopo, apresentadas como características da infância nas sociedades contemporâneas, que, por sua vez, são definições sociais. Da mesma forma, postula que a permanência da infância nas estruturas e organizações sociais independe das modificações numéricas, o que importa, na verdade, são as alterações qualitativas e quantitativas. Existem e coexistem diferentes concepções de infâncias, o que as torna, então, históricas e inseparáveis das sociedades nas quais vivem. Insere a criança de forma ativa e participativa, na divisão social do trabalho, afirmando que sua existência impacta as esferas social e econômica, existindo, pois, impactos decorrentes da infância nos demais setores da sociedade. A participação direta e ativa das crianças para a formação da infância e da sociedade, quando estabelecem relação com outras crianças, adultos, espaços e meio ambiente. Considera as exposições e impactos que a infância vivencia decorrente, por sua vez, de outros grupos sociais, assim como todos os demais grupos, ainda que de forma particular (indiretamente ou mediada). Afirmar que a dependência das crianças não é algo natural mas construído por isso, reflete as poucas informações e dados estatísticos

7 Importante destacar que o texto “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”, do autor dinamarquês foi apresentada em 1993, como parte integrante dos relatórios de pesquisa; nesta tese se utiliza uma tradução em português de 2011, com apresentação de Maria Letícia Nascimento (FE-USP).

relacionadas diretamente às crianças. Compreende a exclusiva responsabilidade parental para com as crianças como um componente ideológico, o que não responsabiliza toda a sociedade com as crianças, com exceção de casos de perigo ou risco. Por fim, postula que a infância corresponde a um grupo minoritário com status social mais baixo e com menos privilégios, em comparação com o grupo adulto e recebedora socialmente, de tratamento diferencial e desigual.

As teses apresentadas por Jens Qvortrup (2011) basearam um novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância, servindo de fundamento teórico para estudos e pesquisas, principalmente, para uma abordagem e compreensão sociológica. O autor (2010, p. 635) empreende um entendimento estrutural que rompe com termos do desenvolvimento das crianças e favorece compreensões e estudos em direção ao desenvolvimento da infância, o que indica parâmetros sociais e não individuais: “Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não podem portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional.”

A permanência da infância implica em afirmar que ela se transforma constantemente e mantém-se estruturalmente, nas palavras do autor (idem, 2010, p.637)

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

As variáveis sociais (renda, acesso à tecnologia, saúde e educação, taxas de natalidade e mortalidade, expectativa de vida, emprego/desemprego, saneamento básico, por exemplo) impactam todos os grupos etários, ainda que as diversas categorias geracionais vivenciem as intensidades desses impactos de maneiras distintas. Isso é decorrente das posições na ordem social para acesso e recursos de meios, influências e poder. Somam-se a esses fatores as demais análises, tais como classe, gênero e etnia.

Diante da busca de contextos e conjecturas sociais, faz-se necessário destacar que os estudos sociais da infância empreendidos por Qvortrup (2010) estão inseridos em um contexto de sociedade capitalista. Sendo assim, para analisar as infâncias é necessário considerar crescimento econômico, industrialização, urbanização, secularização, individualização, privatização das famílias, acesso à educação e saúde. Cada transformação social impacta a(s) criança(s) e a(s) suas infância(s), o que implica afirmar que em termos estruturais a infância se modifica como resultado das transformações sociais e, nesse ponto, é

possível tratar da relação entre crianças e adultos na sociedade contemporânea, que experimenta em diversos países um envelhecimento da população em ritmos distintos a depender de cada país, fenômeno identificado como uma macrovariável. No uso de tecnologias, o autor, aponta que as gerações mais novas terão mais acesso e desenvoltura no uso das mesmas, enquanto essas por tornarem-se cada vez mais numerosas, possuem maiores poderes políticos para representação e decisão. Impactos tanto na vida social quanto nas vidas familiares e que representam futuras configurações de parâmetros.

Para Sarmiento (2004) a Sociologia da Infância apresenta um paradoxo, apesar de existir crianças em todas as sociedades humanas, antes da modernidade não havia infância, isto é, as crianças compunham o aspecto biológico, mas não uma categoria social. Os padrões de criança e infância foram estabelecidos a partir do programa da Ilustração, assim como a existência de locais públicos que congregassem as crianças, a participação do núcleo familiar nos cuidados às crianças e diversas administrações simbólicas daquilo relacionado a infância. Contribuíram para esse processo os acordos e legislações internacionais ratificados nos últimos trinta anos do século XX. Todavia esses fatores complexos e com longos processos de desenvolvimento, produziram uma concepção homogênea de criança e infância porque normalizaram padrões.

Qvortrup (2010) e Sarmiento (2004) apontam paradoxos para as crianças e para as infâncias contemporaneamente, como a importância das crianças em uma relação inversa a seu quantitativo populacional, assim como criança e infância, de fato, constituírem uma preocupação sociológica.

Sarmiento (2008) ao refletir sobre a gênese e as afiliações da Sociologia da Infância aponta que durante séculos as crianças eram “invisíveis” não consideradas como sujeitos sociais plenos, com seus direitos assegurados e, conseqüentemente, não “apareciam” nos discursos sociais. Elas possuíam um estatuto pré-social, destinatárias dos fazeres adultos e consideradas como alvo de tratamentos, orientações e ações pedagógicas. Corroborou com isso a privação das crianças, circunscritas ao espaço familiar ou instituições sociais, ao cuidado das famílias, reformatórios e orfanatos. Tais privações foram de caráter social e de cidadania para os sujeitos mais jovens das sociedades, principalmente àqueles com potencial possibilidade de desviância (conduta de resistência aos padrões estabelecidos por uma sociedade) ou indigência (situação extrema de carência material).

Áreas diversas do conhecimento, dentre elas a Pedagogia, atuaram de forma prescritiva a partir de um discurso marcado fortemente pela diferença entre aquele que já sabe, para aquele(s) que ainda não sabe(m). O objeto pedagógico estrutura-se na falta, na

carência. Existem, todavia, diversas questões que compõem o escopo pedagógico para além do “como deve ser”, o que constitui a Educação, quais seus objetivos, quais seus métodos, o que ensinar, quem são os sujeitos que estão envolvidos nas dinâmicas, suas histórias de vida, suas condições, suas relações correspondem a outras preocupações pedagógicas. Custódio (2019, p.85) alerta que “[...] a pedagogia, entendida como um discurso, faz do outro um objeto pedagogizável, ela também define suas carências e como ele deve ser ou o que ele deve(ria) tornar-se ao final do processo de condução previamente proposto”.

Normatividade, prescrição e descrição (da realidade educacional), constituem características marcantes do discurso pedagógico, direcionadas às crianças, professoras e professores e às instituições. Relaciona-se tanto com as teorias quanto com as práticas, ao debater se algo deve ser dessa ou daquela maneira.

Tanto o surgimento da infância quanto do aluno na formação escolar, são produtos da idade moderna e ambos processos/sentimentos estão indissolivelmente relacionados, discurso pedagógico e processo de escolarização conferiram contornos à infância moderna, eleita como sujeito e objeto de estudo da Pedagogia, constituindo-se assim como sua razão de ser.

Escolarização (moderna), conceito (moderno) de infância e Pedagogia (como área do conhecimento), apresentaram-se como conceitos intrinsecamente relacionados e que produzem caracteres na escola, na infância e na construção do discurso pedagógico. A Pedagogia possui ações e discursos para a infância em situação escolar, sendo “criança-aluno” uma categoria de dupla interpretação, tanto é o objeto epistemológico quanto é a pauta daquilo versado sobre Educação.

Essas normalizações são contrapostas cotidianamente pela criança que vive, pelas constantes indagações que ela dirige aos adultos, aos espaços urbanos, às políticas públicas, aos documentos oficiais, às professoras e aos professores nos planejamentos diários. Nessas indagações, todavia, existe um esforço, teórico e metodológico, na contramão daquilo que homogêneo, tende a normalização de padrões.

A Sociologia da Infância ao compreender a infância enquanto objeto sociológico busca promover um resgate da mesma de perspectivas centradas na falta, na incompletude e no eterno devir, ao contrário, afirma que a criança e infância possuem pleno direito de constituírem temática de investigação por direito próprio.

Sarmiento (2004) destaca características da área do conhecimento tratada, que atuam na construção constante nas elaborações teóricas e metodológicas como geração, fator histórico do conceito, alteridade e a diversidade dos sujeitos e produção de cultura pelas crianças, são centrais e fornecem elementos para pensar sociologicamente criança e infância.

A partir da Sociologia da Infância entendemos a infância como uma categoria social do tipo geracional e que as crianças estabelecem referência a um sujeito concreto (que pertence a uma classe social, a uma etnia, a um gênero, que vive em um local geográfico preciso, que cria cultura em suas relações e atuações e que atua socialmente). Criança integra a categoria geracional infância.

Mariano Narodowski (2013, p.18) afirma que desde a metade do século XX existem evidências historiográficas, que indicam que a constituição e o reconhecimento de algumas etapas da vida, como a infância e a adolescência, são oriundas da modernidade ocidental, produtos do desenvolvimento sociocultural dos séculos XVI e XVII. Nossa compreensão do que seja a infância está, dessa forma, enraizada culturalmente a partir do (e no) ocidente moderno como fenômeno histórico e não natural, que possui: i) heteronomia, ii) dependência e iii) obediência ao adulto em troca de proteção. O interesse para com a infância, ainda, promoveu uma migração da(s) criança(s) e da(s) infância(s) do seio familiar para a instituição escolar, com efeito de alteração e contenção.

A produção discursiva da Pedagogia possibilitou (e ainda possibilita) naturalizar a condição de alunos das crianças, a corpos limitados à instituição escolar e por meio das políticas de Educação. A infância inserida na escola, constitui um todo heterônomo e obediente em que o fator etário estabelece um corte, que pode ser de inserção ou exclusão.

O lugar heterônomo da condição de aluno relaciona-se ao não saber em oposição ao docente, adulto autônomo que sabe e que decidirá o que ensinar, como e para que ensinar. A escola em sua configuração moderna representa um espaço de saberes e poderes que congrega crianças e adultos, sendo que os primeiros deveriam ser disciplinados, formados e educados ante perspectivas sociais e políticas; e os segundos, deveriam ser o guia até uma situação de autonomia das crianças.

As políticas de educação no ocidente moderno, uma vez mais, foram construídas a partir de três ações complementares, a saber: i) estabelecimento do estatuto jurídico e pedagógico da universalização da escolarização; ii) divisão etária, pela qual se estabeleceu uma vinculação direta entre idade cronológica e possibilidade de aquisição de conhecimentos por parte das crianças; iii) meritocracia que premia ou pune a partir do desempenho individual. De acordo com Narodowski (2013, p.22), temos o seguinte quadro

En resumen, podemos decir que la administración de los cuerpos por parte de la política educativa se estructura a partir de tres estrategias por medio de las cuales se fija el cuerpo infantil en la institución escolar y se van distribuyendo esos cuerpos a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios (inteligencia

natural, edad, desempeño individual) que no son más que mecanismos derivados del discurso pedagógico.

O autor (2013) destaca dois polos oriundos da crise e da crítica da concepção (moderna, ocidental, social e histórica) de infância: infância *hiperrealizada* e infância *desrealizada*. Infância hiper-realizada seria aquela que configura crianças conectadas todo o tempo nos mais diversos dispositivos eletrônicos, *smartphones*, *tablets*, *smartTV's*, videogames. Informação constante ao alcance das mãos, imediatismo e desejo como marca profunda e característica.

Já a infância *desrealizada* seria aquela que vive desabrigada nas ruas, trabalha, busca seus próprios alimentos, estabelecendo suas próprias categorias de juízos, valores e moral nas mesmas ruas. Crianças e infâncias que não constam mais como alvo de salvação da escola pública, alijadas das utopias sociopolíticas de inclusão.

Hoy en día, ese relato ha dejado de tener validez. Puede verse en las estadísticas y en los datos de organismos financieros internacionales, de los que se basa la pedagogía, que se está aceptando la idea de que esta infancia desrealizada no será salvada por la escuela. Para estos niños no habrá una infancia realizada sino que, a lo sumo, el Estado o las organizaciones no gubernamentales serán capaces de implementar distintas políticas de compensación para ellos. Ya no se busca la posibilidad de hacerlos dependientes y heterónomos.

Direito penal substitui o discurso pedagógico, infância judicializada torna-se regra nas cidades ocidentais contemporâneas. Crianças e adolescentes tratados como adultos nas legislações, inseridos marginalmente nos sistemas nacionais. No lugar de escolas oferece-se os institutos correcionais.

Contudo, tanto um quanto outro polo que congregam as infâncias apontam para um mundo sem adultos. A mudança como única constante, maneira de dominar o imediato perene, e a busca por ferramentas para a sobrevivência nas cidades, a exclusão como face da invisibilidade constituem aspectos da mesma questão, de acordo com Narodowski (2013, p.30): “es explicitar definitivamente la persistencia de un mundo sin adultos”.

Existe em curso uma reconfiguração da infância que afeta adultos, a escola e a Pedagogia. Uma infância não mais heterônoma, dependente e obediente, mas possuidora de um mundo no qual versam e que transitam com desenvoltura, tantonos saberes e fazeres tecnológicos, quanto nos saberes e fazeres das ruas. Crianças adaptadas a tecnologia e a violência, que operam com eficiência em uma realidade que muda, altera-se constantemente, com elas e por elas. A escola, por sua vez, é deslocada de sua função histórica de abrigo e fornecedora de respostas, para estar frente à novas, indeterminadas e múltiplas infâncias.

1.2 Exercício para o trabalho com as crianças pequenas

Buscar as características de infâncias e crianças nos escritos de Walter Benjamin, em especial nas narrativas radiofônicas, é realizar um percurso pelos conceitos de experiência, memória, narrativa e linguagem. As falas direcionadas às crianças, em programas específicos, através de uma tecnologia incipiente à época na Alemanha, o rádio, evidenciam o cuidado e a sensibilidade do próprio Benjamin, preocupado em produzir e construir história a partir dos detalhes, das ruínas e em romper com a linearidade do tempo.

Importante destacar ainda que, segundo Pereira (2009), não temos hoje registros sonoros das narrativas radiofônicas que se perderam; todavia, nosso acesso se dá a partir de registros escritos que serviram de base aos programas. Desde já, coloca-se um movimento dialético de aproximação e distanciamento desta parte da obra do filósofo alemão.

As narrativas são, também, um ato político e metodológico, ao passo que constituem uma busca de reviver a tradição, memória e experiência em uma conjuntura de rompimento de relações e que, já mostrava sinais do totalitarismo e da barbárie que se estabeleceria em poucos anos. Ao mesmo tempo, por não possuir uma função escolar, mas de diálogo com as crianças e, assim, compreender o universo infantil, o autor buscou uma prática revolucionária e novas perspectivas de produção de conhecimento. De acordo com Schlesener (2011, p.130):

A criança, como o jovem que ainda não se adaptou as exigências do mundo adulto (do trabalho e da razão instrumental), está aberta a recepção das semelhanças sensíveis e sua formação individual se produz como aprendizado (e criação) do mundo. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o germen do novo que pode ser contraposto a experiência do adulto, adaptado as condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos.

Walter Benjamin atuou em programas radiofônicos dedicado às crianças nas cidades de Frankfurt e Berlim, entre os anos de 1929 e 1932, exatamente no início desta tecnologia na Alemanha. O livro “A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin” (2015) apresenta algumas dessas narrativas que tratam de temas como: a fala dos berlinenses, a vida urbana de Berlim, o convite irresistível das ruas, o teatro, o Iluminismo, os brinquedos, livros e contos para crianças, cidades, acontecimentos que ficaram marcados na história e jogos de palavras.

As narrativas apresentam um peculiar aspecto na obra de Walter Benjamin, sua forma de conceber a infância como experiência pessoal e, também, coletiva, histórica e social. O autor concebe a infância como momento de encontro do passado, presente e futuro. Nas narrativas radiofônicas contidas no livro o autor evoca memórias e experiências que foram

suas quando criança. estabelecendo um diálogo com as crianças ouvintes dos programas. Nessa lembrança Benjamin esclarece especificidades das crianças e infâncias, principalmente a maneira de perceber o mundo através de olhares sensíveis e críticos, pelos afetos e desejos (CORSINO, 2009).

A partir das obras, textos e fragmentos de Benjamin podemos produzir concepções de crianças, ao mesmo tempo como produtoras e produtos da cultura, inseridas na história e na sociedade em que vivem. Também da infância como possibilidade para a reconstrução de elos e vínculos entre os sujeitos, principalmente através da narrativa, da transposição daquilo que é sentido e sensível para o comunicado, falado e depois escrito no discurso. Nessa dimensão, a infância é parte da história material do homem, realizada sob condições existentes, com atuação e modificação da/na cultura com produção de sentidos sociais, políticos e econômicos. Infância e linguagem são, ao mesmo tempo, os dois caminhos que inserem os homens, ainda crianças, no mundo da cultura (JOBIM E SOUZA, 2009). Desde a modernidade, Benjamin alerta, vivências e não experiências são as formas dos sujeitos relacionarem-se com a cultura e entre si, o que torna mais pobre a vida humana, marcada pelos instantes, pela ausência de trocas, pelos rompimentos dos elos de coletividade e pela perda da arte de narrar.

As narrativas radiofônicas apresentam Benjamin também como locutor preocupado em estabelecer diálogo, conversa com as crianças e não simplesmente alguém interessado em falar ou “didatizar” experiências monológicas, de como os adultos compreendem esse período da vida humana. Com isso não estabelece uma relação linear entre locutor e ouvintes, mas sim, uma relação que precisa necessariamente do outro, as crianças ouvintes que lhe dão sentido, significado e acabamento. Walter Benjamin utiliza três atitudes para provocar essa aproximação com o outro, a saber: fala de suas experiências tanto como criança, quanto adulto; utiliza o “eu” e o “você”; e, se coloca no lugar dos ouvintes, buscando empatia. De acordo com Pereira (2009, p.268):

Buscando superar o real distanciamento que o meio radiofônico colocava entre o locutor e seus ouvintes, nos programas dedicados às crianças Benjamin procura construir com elas uma relação de intimidade, na interação de ser visto por elas como um *convidado* em sua casa. Para tanto, diz Hagen (2006), ele lança mão de três atitudes nada comuns ao seu modo de pensar e escrever. Permite-se falar de si, de modo individualizado, usando para tanto, o pronome “eu”; dirige-se aos ouvintes de modo direto (“vocês”), presentificando-os em sua narrativa; permite-se deslocar para o lugar dos ouvintes, interpelando a si mesmo como “você”, reafirmando seu desejo de interação.

Dessa forma Benjamin não reproduz uma relação autoritária com as crianças ouvintes, na qual existem dogmas, certezas absolutas e inquestionáveis que o adulto professa a partir de

conhecimentos acumuláveis e conclusivos. Ao contrário, produz um percurso em conjunto falando do interesse das crianças, partindo daquilo que é próprio do universo infantil e articulando as transformações na cultura que este mesmo universo provoca e criando, assim, vínculos com a cultura.

Consiste neste ponto o aspecto revolucionário da prática narrativa de Walter Benjamin, seu questionamento às estruturas de poder instituídas. Uma vez que propõe questionamentos e produção de conhecimento com as crianças, fomenta dessa forma uma perspectiva de ação mais sensível, crítica, criativa e imaginativa.

A narração, para Benjamin, pressupõe a experiência e a memória articuladas nas condições individuais e coletivas para sua transmissão. Assim a narração não poderia ser unilateral, monológica ou unidirecional, necessariamente pressupõe o outro, que dialoga, interpela e interrompe. A produção de experiências que permita aos homens do tempo presente apropriar dos conflitos do próprio presente. Como fazer isso através do rádio e com crianças?

Quem de vocês conhece o livro de contos de Godin? Talvez nenhuma dentre todas as crianças que estão aqui escutando. Mesmo assim, é um livro que, nos últimos trinta anos, se achava com frequência num quarto de criança. Inclusive, no quarto deste que agora fala a vocês. (BENJAMIN, 2015, p.57)

Assim começa a narrativa *Passeio pelos brinquedos de Berlim I*, na qual Benjamin discutirá brinquedos mas não só, com suas crianças ouvintes, é possível observar os convites feitos para o diálogo, o uso do pronome “você” assim como o pronome em primeira pessoa. A forma benjaminiana de escrever, através de fragmentos, no rádio ganha forma uma vez mais.

A busca por diálogo nas narrativas radiofônicas se dá porque Benjamin considera as crianças como sujeitos, isto é, considera as crianças como sujeitos narrativos, ativos e criativos. Ao realizar programas especializados para as crianças sobre brinquedos, Benjamin vai às lojas de departamentos, às galerias comparadas às terras mágicas, porém sem magos e sem fadas. Neste percurso, dedica especial atenção aos brinquedos e se questiona: como falar de brinquedos para as crianças, suas maiores conhecedoras? “E porque não se pode fazer esses programas especializados para crianças também? Por exemplo, sobre brinquedos; apesar de, ou exatamente porque eles entendem de brinquedos no mínimo tanto quanto o homem que aqui lhes fala” (BENJAMIN, 2015, p.61).

Daí em diante, o autor segue narrando sobre brinquedos que teve quando menino, até descobrir os novos brinquedos existentes e desconhecidos por ele. Ao narrar suas

experiências, na verdade, Benjamin evoca memórias uma vez que é um adulto que fala de sua infância.

A narrativa pressupõe a existência de elos entre o narrador e o ouvinte que partilhem identidades social e cultural, que dê noção de pertencimento e integração à comunidade em que vivem, assim como resulta do entrelaçamento do passado e do presente, beneficiando assim o relato, não a informação factual e descritiva.

Nas sociedades antigas a autoridade do idoso que contava histórias assemelhava-se a do curandeiro que cuidava da saúde, sendo que ambas expressavam algo que transcendia a individualidade de cada um, isto é, havia um elo espiritual e um compromisso, tanto da parte daquele que narrava ou daquele que impunha as mãos quanto do lado dos que ouviam ou recebiam a cura; esse algo que temos dificuldade em entender a partir dos limites da individualidade moderna é o que concerne a vida da coletividade e que é o fundamento invisível e a condição de possibilidade de transmissão da experiência. (SCHLESENER, 2011, p. 132)

Criar elos de coletividade a partir do rádio, uma tecnologia nova em todos os sentidos, entre 1929 e 1932 constitui ato extremamente crítico e uma práxis por parte do autor. As narrativas constituem um esforço coletivo de diálogo, ainda que através do rádio que também podem ser entendidas como ações concretas de transformações materiais da realidade, através das quais Benjamin elucidava essas transformações com sua conduta, unido indispensavelmente teoria e prática. Porém, porque o autor trabalhava desta maneira?

Em “O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (2016), o autor afirma o declínio da arte de narrar e apresenta como causa a perda de experiências. Contudo, no decorrer do texto o autor fornece chaves de compreensão desse sujeito cada vez mais raro, o narrador. O senso prático, característica presente nas narrativas radiofônicas realizadas sobre assuntos pertinentes às crianças em aproximadamente 30 minutos, tempo de duração médio dos programas transmitidos em “A Hora das Crianças”: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2016, p.201).

A maior relevância conferida à informação, do aqui e agora, do factual, plausível e verificável, na vida urbana e moderna/contemporânea, também contribui para o declínio de experiências comunicáveis e, conseqüente, da narrativa

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 2016, p. 219)

A diminuição do trabalho manual exercido muitas vezes coletivamente afeta, também, os espaços e tempos para que a narrativa seja tecida. Esses tempos e espaços são apropriados historicamente pela sociedade capitalista e pela vida urbana. As narrativas radiofônicas, contudo, uma vez mais contribuem para uma nova perspectiva já que podem ser entendidas como espaços e tempos em que as crianças se dedicariam a ouvir, ao tédio e sendo assim: “O tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 2016, p. 221).

Nas narrativas radiofônicas são tratados diversos assuntos sem, todavia, deixar de provocar interesse e curiosidade nas crianças, o público ouvinte. Com isso, ao falar da narrativa, Benjamin (2016, p. 221) diz:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

É possível perceber as marcas do narrador Walter Benjamin nos textos *Passeio pelos brinquedos de Berlim I* e *Passeio pelos brinquedos de Berlim II* (2015, p.57), nos quais ele fala de brinquedos e de sua história cultural e material, livros e suas impressões, como criança ou mesmo como adulto de estética, da cidade, enquanto adverte adultos incautos, que por ventura escutassem as transmissões de *A Hora das Crianças*. Coloca-se inserido neste universo, por exemplo, através de relato autobiográfico oriundo de sua infância.

A autoridade do narrador provém da morte (BENJAMIN, 2016), o autor não morre no decorrer da transmissão do programa, todavia as transmissões, de curta duração semanal consistiam em uma morte ainda que breve, assim como ao falar de coisas que não mais existiam, como brinquedos e a cidade da infância, afinal as galerias não apresentavam mais a pujança e deslumbramento do final do século XIX e início do século XX, representavam mortes que atribuem autoridade a ele ao narrar para crianças que não conheceram esse passado.

A distância provocada pelo rádio pode ser compreendida de outra forma, uma vez que a narrativa provoca partilha e relações: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 2016, p. 213).

O autor evidencia a diminuição da capacidade de narrar, isto é, comunicar experiências, devido às evoluções dos modos de produção da sociedade capitalista. A perda de referências coletivas ou comunitárias, a vida industrial e urbana, pautada por tempos e

espaços fragmentados, segmenta a memória e dificulta seu assentamento na vida dos sujeitos. Todavia, buscar espaços e tempos que criem novas experiências coletivas, significa atuar com estes elementos presentes (maior foco no indivíduo, nas cidades, na sociedade capitalista) e para isso a arte, linguagem e as crianças constituem elementos centrais.

Passeio pelos brinquedos de Berlim II começa com as descobertas dos novos brinquedos, que o autor conheceu ao caminhar pela loja de departamentos. E, questiona o autor, o que seriam os “verdadeiros brinquedos” quando existem brinquedos interessantes que possuem funções “escolarizantes”?

A experiência infantil difere da experiência dos adultos, segundo Schlesener (2011), porque as crianças recriam as relações pela sensibilidade e pela mimética, uma ação dialética entre o real e o mágico na qual formam suas subjetividades. O adulto, por sua vez, opera pela lógica e controle, buscando dominação nas relações. As crianças conhecem o mundo pelas brincadeiras, os adultos limitam a representação, buscando controle.

“Sobretudo, vocês não devem pensar que os brinquedos tenham sido desde o começo uma invenção dos fabricantes de brinquedos.” Com essa advertência, Benjamin (2015, p.71), traça um percurso histórico, social e material dos brinquedos os apresentando como uma construção social em que participam inúmeros trabalhadores e/ou artesãos. A divisão das corporações de ofício, chamadas guildas durante a Idade Média e até meados do século XIX, obrigava que cada grupo de trabalhadores só realizasse um determinado conjunto de objetos ou brinquedos, que reproduziam a vida humana. Os limites impostos pelas corporações de ofício dificultava uma atividade específica para a produção dos brinquedos, assim como elevava o valor e por isso eram brinquedos de luxo da nobreza ou que serviam apenas para exposições. Na época da transmissão do programa, Berlim era importante centro da vida alemã, reunindo amplas galerias onde eram expostos e vendidos os brinquedos em grande quantidade. As trocas comerciais a nível mundial, também são mencionadas quando o autor trata dos brinquedos de madeira entalhados no interior durante os longos e rigorosos invernos e, posteriormente, vendidos para todo o mundo por marinheiros. A vida urbana influencia sobremaneira na fabricação dos brinquedos, assim somam-se a animais, cenas campestres e bíblicas, coelhos da Páscoa que inundam as lojas, prédio de apartamentos, estações de trem, veículos e, bonequinhos-turistas.

As narrativas radiofônicas de Walter Benjamin (2015) para as crianças, extraídas de escritos produzidos como base para as transmissões do programa A Hora das Crianças, como já mencionado, tornam manifestas as concepções de infâncias, crianças, experiência, história e cultura do filósofo alemão. Torna manifesto porque é a forma direta com que o autor se

dirigia às crianças, constituindo, assim, uma práxis. As narrativas constituem, também, o exercício de dialogar com as crianças- ouvintes sobre diversos assuntos, o que demonstra a centralidade da concepção de infância de Benjamin. As relações das crianças com a natureza, com outros sujeitos, a história, a linguagem, a cidade, o teatro, a literatura e com os brinquedos que o autor apresenta em suas transmissões, demonstra uma de suas contribuições mais importantes para pensar a Educação, assim como as crianças sendo produto e produtoras de cultura. Crianças como sujeitos inseridos na história, na sociedade, pertencentes a diferentes classes sociais e etnias. Enfim, a infância é categoria central no pensamento e ação de Walter Benjamin, que articula as demais categorias com as quais o autor trabalha.

De acordo com Castro (2009, p.215):

A radicalidade de sua ideia de infância, como vimos, provoca uma tripla destruição: uma destruição do espaço como lugar vazio em que encontramos as figuras já dadas pela percepção consciente; uma ruptura do tempo em sua linearidade cronológica, homogênea e vazia; e um esfacelamento das significações habituais da linguagem, uma “des-semantização das coisas e das relações”. Este incêndio simultâneo do espaço, do tempo e da linguagem é, em Benjamin, a forma autêntica da revelação onde uma nova subjetividade, mais livre, pode ser construída.

Na busca por novos elos de coletividade Benjamin expõe-se e coloca-se diretamente no discurso, oferecendo suas memórias e experiências, tanto de menino quanto de adulto. Propõe um percurso junto com as crianças na produção da história a partir dos detalhes, do considerado marginal pela historiografia que privilegiava os grandes homens e acontecimentos; inverte assim, o sentido usual da narrativa histórica, colocando em evidência os comumente silenciados. Dessa forma, a infância como categoria da história e as crianças como construtoras sempre de algo, são as contribuições que os escritos do autor nos possibilitam.

Walter Benjamin escreveu outros textos em que é possível compreender um tempo histórico, uma sociedade com suas contradições, permanências e mudanças, a partir de seus memórias evocadas e, também, das concepções e críticas que o autor elaborou quando adulto. Esses escritos subvertem a ordem do tempo cronológico, no sentido que provocam nos leitores uma perspectiva outra da infância de Benjamin e de suas próprias Benjamin ao escrever rememora o menino Walter em uma cidade, e, em alguns anos do calendário. Sua família, escola, brinquedos, materiais escolares, impressões, desejos, angústias, vergonhas, alegrias ou sentimentos; e as vivências infantis do menino, não se opõem ao mundo dos adultos sendo possível perceber as influências geradas pelo menino e àquelas recebida da sociedade, em um movimento de troca e produção constante.

Assim é com o ruído das primeiras conversas ao telefone e sua trajetória para o centro das residências e, também, para as vidas junto à geração mais nova (O Telefone, BENJAMIN, 2012, p. 79). A marca do atraso gravada em sua pele pelo relógio do pátio da escola (Chegando Atrasado, idem, 2012, p.84), em seguida até o sol derramava raios que iluminavam seu lugar, à porta, atrasado, dia que mal havia começado, mas já estava violado pois o professor havia assinalado sua ausência nos momentos iniciais.

O mundo mágico e as permanências das fadas existentes (Manhã de Inverno, BENJAMIN, 2012, p.84), para as poucas pessoas que lembram dos pedidos feitos como àqueles feitos nas manhãs de inverno, em que sua babá colocava uma maçã para assar na estufa do quarto, fornida com carvão e uma chama. O aroma, a hesitação entre o comer e o não comer, a espera, o esquentar das mãos na fruta aquecida, a fugacidade e o esquecimento que o atingiam ao ir para a escola, seguido de perto pelo cansaço. Completa ainda o autor (BENJAMIN, 2012, p.85): “Devo tê-lo experimentado milhares de vezes, e, mais tarde, de fato, ele se cumpriu. Custou-me, porém, muito tempo para nisto reconhecer que fora sempre vã a esperança que eu nutria de ter colocação e sustento garantidos.”

As idas furtivas à despensa, tal qual um “amante através da noite” (A Despensa, BENJAMIN, 2012, p. 88), . Apalpar os alimentos e começar a saboreá-los antes mesmo de chegarem à boca, um encontro sem as regras impostas pelos talhares e algum acompanhamento.

Como membro da família uma morte é noticiada, informada pelo pai, com inúmeros detalhes, porém faltava algo e anos mais tarde a cena é contemplada, como uma sensação de *déjà vu* na verdade, o primo do pai morrera de sífilis, em “Notícias de uma morte” (idem, 2020, p. 89).

Criança que ao brincar de se esconder, exerce seu poder mimético e se transforma naquilo que a oculta. Um espectro, flutuante e branco, pernas entalhadas de madeira, uma porta. O poder pode ser outro, o de enfeitiçar, tal qual um bruxo com uma máscara. A espera do pegador, aquele que deveria achá-lo causa ansiedade, poderia tanto petrificar o menino para sempre, como promover a sua libertação e, por isso, ele ia encontro correndo e gritando. A magia, porém, se transformava em ciência uma vez no ano, a mesma casa que era lugar encantado era vasculhada com conhecimentos de engenharia na busca dos ovos de Páscoa. Casa sombria e decorada de acordo com os desejos e ditames da moda (Esconderijos, BENJAMIN, 2020, p. 91).

A casa da avó materna, viajante de muitos lugares, marcada pelos objetos burgueses das últimas três décadas do século XIX, sólidos e duráveis, permaneceram na memória do

menino Walter (no fragmento Rua Blumeshof). Avó que morreu em outro lugar, assim como a avó paterna, vizinha da casa da frente. Avós que moravam em bairros burgueses, que impressionaram o menino com a característica distinção (BENJAMIN, 2012, p.97)

Na verdade, daquela *loggia* percebiam-se mais vozes que vultos. Por outro lado, o bairro era distinto, e a movimentação nos pátios nunca era muito intensa; algo da serenidade típica dos ricos, para quem ali eram executados trabalhos por terceiros, se havia transmitido aos próprios pátios, e tudo parecia prestes a mergulhar inopinadamente na profunda paz dominical.

A relação com o passado de saudade e esquecimento fica evidente no fragmento “O jogo das letras” (BENJAMIN, 2012, p.105). Já o acesso aos primeiros anos de vida é um sonho, algo pouco diante das marcas da infância e da impossibilidade de reviver o que já vivido.

O medo de perder e a segurança da fidelidade ao encontrar a mãe após a volta do carrossel e, ao final, sair do terreno inseguro do mesmo e a constatação do eterno retorno das coisas como uma sabedoria da infância.

As doenças da infância genericamente denominadas de febre, que acometeram o menino inúmeras vezes, lhe dotaram a capacidade de antever o que lhe aconteceria. Enquanto doente, em sua cabeceira, a mãe contava histórias de seus antepassados, forma de prevenir que morrer prematuramente seria um despropósito, diante de tão grande feitos familiares. Histórias que eram pontuadas pela verificação da febre por um “estreito tubinho” (p.110), precioso, como se nele estivesse contida sua vida. Restava após as febres um sinal de convalescência (BENJAMIN, 2012, p.112)

Imperceptivelmente, do mesmo modo como se metera comigo no início, a doença se despedia. Porém, quando eu estava a ponto de esquecê-la de novo por completo, me alcançava sua derradeira saudação impressa: em meu boletim. A soma das horas de aula perdidas estava registrada ao pé desse atestado. Jamais me pareceram cinzentas ou monótonas como as que eu vivera; ao contrário, estavam como que enfileiradas no busto de um inválido tal qual uma listra de cores. Sim, uma longa fileira de condecorações era simbolizada pela notificação: Perdidas cento e setenta e três horas de aula.

A escrivanhinha fornecia abrigos dos dias improdutivos e aborrecidos da escola e possibilitava esconderijo para suas coleções e espaço-tempo seguros e reservados para as leituras (em A Escrivanhinha), como o *scriptorium* dos monges copistas do período medieval. Da mesma forma, o encanto pelos armários, de roupas e de livros, e por seus mistérios contidos, a capacidade de guardar, de inaugurar, de preservar algo, genérico pela diversidade dos desejos do menino (BENJAMIN, 2012, p.125)

Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. Uma “arrumação” teria aniquilado uma obra cheia de castanhas espinhentas – as estrelas da manhã -, de folhas de estanho – um tesouro de prata -, de cubinhos de construção – ataúdes -, de cactos – totens -, e de moedas de cobre que eram escudos.

A situação de classe vivida e imposta pela habitação familiar em bairros de proprietários e as primeiras críticas à pobreza, não passaram despercebidas ao menino em Mendigos e Prostitutas (BENJAMIN, 2012, p.127)

E foi um grande avanço do conhecimento quando comecei a entender a origem da pobreza na ignomínia do trabalho mal remunerado. O falar com as prostitutas e o convite irresistível à rua foram forma de sabotar os padrões familiares, andar um passo atrás e com um falso olhar distraído absorver tudo o que a rua proporcionava.

Compreende e revela que o adulto Benjamin (2012, p. 143) foi olhado, ainda quando menino pelo corcundinha, o famoso “sem jeito mandou lembranças” que estava sempre um passo à frente do menino Walter, alterando as coisas por onde ele passaria e tornando-o desatento, sem nunca o abandonar

O homenzinho tem também imagens de mim. Viu-me nos esconderijos, defronte da jaula da lontra, na manhã de inverno, junto ao telefone no corredor, no Brauhausberg com as borboletas e em minha pista de patinação com a música da charanga, em frente da caixa de costura e debruçado sobre minha gaveta, na Blumeshof e quando estava doente e acamado, em Glienicke e na estação ferroviária. Agora ele tem seu trabalho atrás de si. Contudo, sua voz, que faz lembrar o zumbido da chama de gás, me cochicha para além do limiar do século: “por favor, eu te peço, criancinha/ Que reze também pelo corcundinha”

Por fim, repensar a relação com as crianças a partir das obras de Walter Benjamin, em especial neste texto das narrativas radiofônicas, é de fundamental importância na contemporaneidade. Estabelecer discussões e relações de alteridade, promover resgates do esquecido pela estrutura convencional, renovar a crítica e a narrativa em detrimento do domínio da informação na construção de possibilidades de espaços e tempos para a existência de experiências comunicáveis. Essas funções e possibilidades não são exclusivas da Educação e da escola, sendo da sociedade como um todo. Contudo, há que se pensar outras formas de produção da Educação e relações na escola para além do tempo fragmentado, do individualismo e massificação de vivências. As narrativas são formas concretas de um homem imerso nas disputas de seu tempo, que resgata aquilo que é mais precioso à humanidade, isto é, a fala e a escuta sensíveis na construção de elementos da coletividade, ainda que pesem as condições materiais precárias.

2 INFÂNCIA E LITERATURA

Todo pequeno leitor tem o direito
de contar histórias
ouvir histórias
e inventar tudo outra vez.

Patrícia Auerbach e Odilon Moraes

O livro de Patrícia Auerbach e Odilon Moraes (2017)⁸, apresenta direitos das crianças pequenas sobre a literatura, os livros e as histórias. O direito de ser herói, escolher a personagem principal das histórias, decidir onde e como ler, ter as palavras como elemento de brincadeiras, escolher amigos e parceiros dentre os personagens das histórias, ter o faz de conta como elemento da vida para mergulhar nas histórias e partilhar o lido/ouvido, sonhar com finais felizes. O livro, na verdade, é um manifesto em forma de declaração de direitos destinados às crianças.

Este capítulo apresenta as perspectivas e compressões sobre literatura que embasaram tanto a pesquisa de campo, quanto as análises dos eventos observados que congregam crianças, livros, ações de suas professoras e os desdobramentos da literatura no grupamento pesquisado.

2.1 O caráter histórico

Infância e literatura são construtos sociais, elaborados em diálogo com os tempos históricos, lugares geográficos e grupos sociais que empreendem tais diálogos. O campo da Sociologia da Infância possibilita pensar a infância como um fenômeno sociológico, composto por sujeitos sociais; sendo possível, pois, afirmar que a infância é uma construção histórico-social e não natural, para Sarmiento (2008, p. 25)

[...] a diferenciação categorial da infância face à adultez, por um lado, e as outras categorias estruturais da sociedade (classe, gênero, etnia, etc.) por outro; uma certa ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sócias (especialmente a Psicologia de tradição piagetiana); a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceitualização da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência.

8 AUERBACH, P. & MORAES, O - Direitos do Pequeno Leitor, Companhia das Letrinhas, 2017, Rio de Janeiro.

A regulação dos tempos e dos espaços de crianças atuou, também, como um marco da construção da infância enquanto categoria desde a modernidade. Regular corpos, mentes, culturas, memória e vidas foi uma forma de educar e legitimar uma ordem, um saber sobre outros vários saberes, uma visão sobreposta à outras cosmovisões. Em torno de criança e infância erigiram-se conceitos universais, porém uma construção simbólica da infância não foi desejada como um ideal para todas as crianças. Ideias distintas foram configuradas para infâncias diferenciadas, haja vista que instituições, estratégias e pedagogias ideadas como universais, não corresponderam aos estatutos diversos das infâncias. Nas palavras de Arroyo (2008, p. 138), ao discutir tanto a Pedagogia quanto a Sociologia da Infância, temos

O pretense ideal de infância teria nascido local, particular, sexista, racista, colonial e monocultural. [...] O sonho de uma infância universal representaria apenas um universal localizado, de uma cultura e de uma conformação social, política e cultural. Representaria uma verdade e um saber local. Seus limites estariam em não ter sido construído no reconhecimento da pluralidade de verdades, saberes, ideais, concepções e vivências da infância na diversidade de formações sociais.

Tal falta de diversidade evidenciou, historicamente, uma diferenciação entre crianças e infâncias, reproduzindo dessa forma desigualdades de classe, étnicas, raciais, de gênero e epistemológicas. O estatuto universal pretendido pela modernidade empobreceu o conhecimento a respeito das crianças, à medida que legitimou desigualdades e evidenciou um padrão (civilizado, moderno, espelhado no adulto). O padrão tornou-se, assim, uma métrica que atuou reforçando, ocultando e interpretando desigualdades. Articular criticamente o conceito de infância, portanto, é atentar para sua construção histórica, social, geográfica, temporal e cultural.

A literatura assim como a infância, transitou por diferentes compreensões, como aponta Raymond Williams (2014) o termo na língua inglesa foi introduzido como sinônimo de cultura refinada e derivado de leitura. Letrado e não literário, seria o sujeito de muitas leituras e os livros lidos, corresponderiam à quantidade de conhecimento acumulado. Ler e ser muito lido, foram os significados originários atribuídos à literatura. A autonomia dos autores que abandonaram o mecenato e migraram para o mercado editorial, em meados do século XVIII, ampliou o sentido de literário para além do ambivalente, até então, letrado. Literatura e literário passaram a designar a órbita, interesses e práticas da cultura refinada. Outro fator correlato foi o desenvolvimento das literaturas nacionais com a produção de obras seminais em idiomas próprios de cada país, identificadas com as ideias de nacionalismo ou uma nação uma literatura, que provocaram efeitos sociais, culturais e políticos.

A literatura passou, em seguida, a ser relacionada como uma forma criativa e imaginativa da escrita, exemplificada em poemas, peças teatrais e romances. De acordo com o mesmo autor (2014, p. 257): “É evidente que a grande mudança representada pelo complexo moderno de **literatura**⁹, *arte, estético, criativo e imaginativo* é uma questão de história social e cultural”.

Literatura conservou um caráter geral até a diferença entre poesia e romance, verso e prosa, alta literatura – literatura popular – subliteratura, secular e religiosa. No século XX literatura e literário foram contestados pelas compreensões de escrita e comunicação, menos especializados, pertencente ao livro impresso e no debate entre poesia, ficção, escrita imaginativa e experiência concreta.

Na busca de articular arte, história e sociologia, Alfredo Bosi (2015) aponta que pensar a literatura no Brasil implica em uma afirmação de caráter preliminar reunida no entendimento do complexo colonial, presente tanto na vida quanto no pensamento das origens e formações da literatura no país. O estatuto colonial impôs o lugar do outro na relação com a metrópole, o território como sublocal para ocupação e extração nos ciclos econômicos do pau-brasil, da cana-de-açúcar e do ouro no período da ocupação até à independência.

Exploração, cultivo e extração foram as funções daquilo compreendido como Brasil, uma colônia no papel e lugar do outro nas relações. Nesses processos destaca-se as aculturações do branco colonizador ibérico, das populações negras, sistematicamente, escravizadas e dos povos autóctones dizimados.

Em termos de território, o papel da colônia constituiu na formação de ilhas sociais, que se sucederam tanto geográfica quanto temporalmente, do século XVI até o século XIX, em função dos ciclos econômicos de ocupação e exploração. Com isso Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo foram subsistemas regionais que afetaram as dinâmicas de produção da literatura. Assim como o papel da metrópole portuguesa que decaiu em protagonismo entre os séculos XVII e XVIII, tornando-se nação periférica no contexto europeu. Esses dois processos provocaram no Brasil um fenômeno, denominado por Bosi (2015) de paralelismo de caráter híbrido, em que conviveram o Barroco e Arcadismo, da Ilustração e revoltas nativistas. Produziu-se, por exemplo, uma ilustração nativista que recorreu às formas de pensar burguesas e liberais francesas para pensar a realidade colonial brasileira.

O autor (2015) considera o caráter ideológico na formação da cultura brasileira como complexos do pensar, decorrentes de uma escolha. A intelectualidade brasileira formada nas

9 Grifo do autor.

instituições de Ensino Superior durante a segunda metade do século XX, estava situada em dois polos: um que exigia uma rigorosa leitura das obras literárias, calcada no estruturalismo e no formalismo russo; e um outro, que buscava compreender e modificar a realidade da sociedade brasileira a partir do marxismo. O estruturalismo linguístico definia o texto como um sistema com uma rede significativa de relações internas, a estrutura. As relações confeririam inteligibilidade a obra de arte (imagens, melodias, linhas, cores, narrativas, atos no teatro) e poderiam ser de analogia, contiguidade, repetição e oposição. A perspectiva marxista, por sua vez, afirmava que as relações de produção alterariam as estruturas de classe por meio da exploração e da dominação, articulando economia, sociedade e política. A perspectiva dos dois polos visava formas e estruturas ou, em outras palavras, as formações ideológicas estariam situadas em polos semânticos ou de formação sócio-histórica em processos sociais, que confeririam contorno à vida simbólica.

Nos anos 1970, a influência dos pensadores da Escola de Frankfurt, notadamente Adorno, Horkheimer e Benjamin, veio solapar ambos os polos, que buscavam uma totalidade na compreensão, seja por viés econômico ou por simbólico e cultural. A teoria crítica carregava suas tintas em uma vigorosa análise da economia política e, também, no papel e atuação do Estado centralizador, opressivo e persecutório das liberdades democráticas. De acordo com Bosi (2015, p. 246) os frankfurtianos analisaram a “arte não mais espelho da sociedade, mas arte *versus* sociedade: arte enquanto crítica”.

A teoria crítica abriu novos horizontes para além dos paradigmas, presente na pluralidade, nos fragmentos, do descentramento, do lugar da unidade estrutural a partir de autores como Marcuse, Barthes, Foucault e Derrida que produziram perspectivas outras, tanto para a compreensão da ideologia quanto da produção da arte: a literatura incluída, um mosaico pós-moderno em um embate com o mercado cultural (BOSI, 2015).

Literatura e ideologia, com isso, estabelecem uma relação de proximidade e toques porque atuam no mesmo campo de experiência dos sujeitos, contudo “[...] as ideologia ou macronarrativas estão presentes no texto de ficção, como na conversa cotidiana, mas não são o núcleo novo, o fogo, a alma da sua poeticidade que é intuitiva, figural, imaginária” (BOSI, 2015, p. 250). Ambas atuam no campo dos sentidos, ainda que de forma contrária, a primeira amplia e a segunda restringe. Contudo, afirma o autor, não é possível separá-las, seria vã a tentativa de separar a primeira da segunda, uma vez que a segunda está presente nas relações e valores que integram a escrita.

2.2 O que é literatura?

Debater a respeito da compreensão sobre literatura suscita uma questão: o que entendemos quando escrevemos literatura? ou ainda, o que é literatura? Terry Eagleton (2006) afirma que definir tão direta e precisamente a literatura apresenta dificuldades oriundas da própria produção literária assim como dos diferentes gêneros e momentos históricos. Defini-la como “escrita imaginativa” seria impreciso, haja vista as diferenças de gêneros. Estabelecer distinção entre fato e ficção, incorre nos mesmos equívocos acrescidos das diferenças de recepção que as obras literárias provocaram no passado e ainda provocam. Relacionar a literatura como forma específica da linguagem, uma organização particular, foi a abordagem conferidas pelo grupo dos formalistas russos grupo originalmente composto por críticos militantes ativos desde antes da revolução de 1917, até meados da década de 1920. Todavia, tal grupo conferia mais atenção ao rigor linguístico do que ao conteúdo das obras, o que provocou embates e depreciação por parte de seus antagonistas. A literatura estava, pois, distante da realidade social, ainda que alguns tenham se engajado nas fileiras bolcheviques de atuação revolucionária. A relação da linguagem com a literatura constitui uma imersão nos diferentes contextos em que ela existe, segundo Eagleton (2006, p.7)

A ideia de que existe uma única linguagem “normal”, uma espécie de moeda corrente usada igualmente por todos os membros da sociedade, é uma ilusão. Qualquer linguagem em uso consiste em uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação etc., os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea.

Os aspectos literários de um texto estabelece, portanto, relações com os contextos social e histórico minimamente, tanto da obra quanto dos leitores quando em diálogo, isto é, quando uma obra é lida, compartilhada: “O contexto mostra-me que é literário, mas a linguagem em si não tem nenhuma propriedade ou qualidade que a distinga de outros tipos de discurso.” (*idem*, p.9) Da mesma forma, não reside um caráter ou discurso “não pragmático”, a falta de uma finalidade específica utilizada apenas quando da escrita literária.

Esse caráter não pragmático advém da possibilidade do emprego de uma linguagem peculiar, nas formas de tratar os assuntos, autorreferenciada, centrada em si mesma. Contudo, definir objetivamente uma arte incorre, novamente, em diversas problemáticas, tais como a relação existente entre as partes e o todo de uma obra e das maneiras como a obra é lida, que pode se diferenciar da natureza de sua escrita. Da mesma forma, definições baseadas em

juízos valorativos (bela escrita, alta literatura e Literatura, iniciando com letra maiúscula) condicionam modos ambíguos e arbitrários de conceber a literatura.

O percurso traçado por Eagleton (2006) ao tentar definir o que seja a literatura é dialético, apresenta pressupostos e proposições que embasaram debates fecundos ao longo século XX e aponta para um caráter não definitivo e não classificatório da literatura, não subsistindo um caráter essencial na literatura, plenamente objetivo-eterno-imutável, assim não existe valor real e inalterável que distinga uma determinada obra.

Essa não-definição de literatura aponta para uma consequência sócio-histórica: a inexistência de valores objetivos, perenes e imutáveis a uma obra, gênero ou tradição literária. Por sua vez, o que existe é uma transitividade, oriunda dos usos feitos por determinados sujeitos, em determinados espaços e tempos com determinados objetivos. A relação de cada sujeito com a obra literária é única; são permanentemente relidas e reescritas a cada vez que são lidas nos diversos tempos históricos, haja vista serem ações feitas por sujeitos encarnados historicamente.

Antônio Candido (1988/2011¹⁰) apontava perspectivas otimistas à época, em que meios técnicos e direitos seriam lados da mesma moeda, aspectos da busca por uma vida para além da barbárie, contudo, há que se destacar o contexto histórico da escrita do texto. O ano 1988 marcou profundamente a sociedade brasileira pela esperança no recomeço, nas inúmeras possibilidades do novo materializadas na elaboração e redação da nova constituição. Passados trinta anos, continuamos a viver em tempos sombrios. Afirmava o autor (CANDIDO, 2011, p.172)

Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e no entanto não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que viemos há perspectivas animadoras.

A literatura, por sua vez, é reconhecida e afirmada pelo autor (*idem* p.174) como um direito humano, aposta-se no caminhar na contramão

Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado.

A base dos direitos humanos é, pois, reivindicar para o outro aquilo que desejo para o eu, é promover inclusão dos mesmos bens que reivindicamos, desejamos, queremos, lutamos

10 Texto originalmente escrito em 1988.

para todos. O mesmo autor (2011, p.175) aponta a existência de direitos (bens) indispensáveis, que não podem ser negados a ninguém, ou seja, “bens incompreensíveis”. Parte de uma definição ampla de literatura (criações poéticas, ficcionais, dramáticas) e aponta a impossibilidade da vivência humana sem a fabulação “entrega ao universo fabulado” (p.176), ainda que no sonho

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (*idem*, p.177)

Para Candido, a literatura é uma necessidade universal e sua satisfação é um direito e fator indispensável de humanização, por possibilitar equilíbrio psíquico e social. Com isso, a literatura possui três aspectos que atuam como princípios de humanização: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; é uma forma de expressão, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e, é uma forma de conhecimento com incorporação difusa e inconsciente.

Os aspectos humanizadores da literatura, de cada obra literária tanto em particular quanto em conjunto, são derivados da conjunção dessas três premissas. As obras literárias são objetos construídos e carregam as marcas do trabalho, a transformação da realidade material pelos sujeitos. A estrutura do texto é a base de um diálogo conosco, os leitores, que possui uma organização e que, por sua vez, produz efeitos em nossa visão de mundo.

A literatura produz por sua estrutura um significado, elementos organizadores de compreensão de mundo. Forma e conteúdo são inseparáveis, possibilitam que nos relacionemos com aquilo que é lido.

Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2011, p.180)

A humanização e o enriquecimento, individual e coletivo, que a literatura suscita nos sujeitos e nos grupos sociais decorre da “expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (*idem*, p.182). Assim, também, ocorre naquilo que de intencional os autores exprimem em suas obras através de suas concepções, ideologias, apoios, defesas, críticas, crenças e valores.

Para Antonio Candido (2011, p.184) a literatura, como elemento dos direitos humanos, encontra nesse aspecto, da intencionalidade da escrita, seu cunho social ao possibilitar reflexão acerca daquilo que os sujeitos vivem em sociedade, de conferir relevância a experiências e vivências que impactam crianças, mulheres e homens: “A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age com força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”.

2.3 Os gêneros do discurso e a literatura para crianças

Os gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin abrem possibilidades para pensar a literatura em geral e a literatura destinadas às crianças. O autor (2011), em *Estética da Criação Verbal*, escreve sobre os gêneros do discurso e aponta que a linguagem está ligada aos diversas esferas da vida humana, que possuem, por sua vez, multiformes usos. A relação entre os usos se estabelece através de enunciados, orais e/ou escritos, por meio de seus elementos estáveis, como conteúdo temático, estilo e construção composicional denominados gêneros do discurso.

Bakhtin (2011, p.263) destaca a importância da diversidade e heterogeneidade de gêneros discursivos, o que redundará na dificuldade de compreensão e definição do enunciado. Nesta pesquisa, a literatura para crianças é compreendida como um gênero do discurso, por ser um campo da atividade humana composto por livros escritos para crianças, com diferentes perspectivas e íntima relação com o tempo e o espaço. De acordo com o autor (2011, p.267)

As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissociavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente.

Buscar compreender a literatura para crianças é empreender, na verdade, uma busca pela compreensão não apenas das crianças e da literatura mas, também, do tempo presente e de tudo o que o atravessa e o transborda.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (*idem*, p.268)

Os enunciados constituem a unidade real da comunicação discursiva, é sobre eles que se assenta a linguagem, suas possibilidades e limites. Os enunciados provocam uma resposta,

uma ação responsiva, que instiga os sujeitos a se posicionarem, o eu dos diálogos estabelece relação com o outro, ainda que essa relação expressa na resposta, seja ou não imediata. A compreensão responsiva acontecerá nos momentos em que houver presença no discurso ou nos comportamentos dos ouvintes; e, destaca o autor a maioria dos gêneros pressupõe uma compreensão ativamente responsiva de efeito retrógrado, posterior, portanto, ao enunciado.

Em diversos momentos do texto o autor afirma que os enunciados são elos na corrente, complexa e organizada, de outros enunciados. A relação entre os sujeitos, falante e ouvinte, são perspectiva e profundamente, relacionadas. Bakhtin foge de esquemas ou teorias que apresentam o ouvinte, o outro, como um sujeito passivo, que apenas recebe o dito (ou o lido), da mesma forma se opõe a entendimentos em que o falante, "o eu", é apontando como tendo a primazia da palavra, sendo, assim, o precursor do discurso. Todo enunciado é, na verdade, precedido e, ao mesmo tempo, sucedido por outros enunciados. Os sujeitos participam real e integralmente da comunicação discursiva, porque estabelecem diálogo através de enunciados, a real unidade da comunicação discursiva.

O enunciado possui limites como a alternância dos sujeitos do discurso, os enunciados que o antecedem e, posteriormente, as respostas suscitadas por ele

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (*idem*, p.275)

As obras de literatura para crianças, compreendidas como enunciado concreto, estabelecem diálogo com as crianças a que se destinam e com os adultos, que medeiam as leituras. As crianças respondem ao enunciado iniciados pelos livros, respondem *responsivamente*. As obras, por sua vez, são elos na cadeia da comunicação discursiva, estão vinculadas a outras obras e àquelas que lhes respondem; limitadas, todavia, pela alternância dos sujeitos dos discursos, como réplica do diálogo. (BAKHTIN, 2011)

A alternância de sujeitos no enunciado, nas obras de literatura, constituem uma das particularidades do enunciado como unidade, constante discursiva da comunicação, uma vez que estão interligados entre si. A conclusibilidade do enunciado constitui uma segunda particularidade: o fim de um enunciado demanda, instiga, a possibilidade de resposta, uma posição responsiva.

Na nossa fala cotidiana utilizamos diversos gêneros em nossa intenção de estabelecer diálogo, comunicar algo objetivamente e com sentido, que se dá pela escolha de um certo tipo de gênero. Neste ponto reside um aspecto de grande importância, elucidado por Bakhtin, que (quando?) olhamos através da perspectiva da pesquisa: o conhecimento das crianças dos elementos da literatura tais como enredo, personagens, texto, ilustração, ritmo, estilo, formas que as autoras e autores mais utilizam, prosa e poesia, narrativa em primeira ou terceira pessoa por exemplo, conhecidos pela experiência das crianças com a literatura e não por conhecimentos prévios, linguísticos ou gramaticais, da língua. Em outras palavras, literatura como enunciado concreto é a forma com que as crianças conhecem e, dessa maneira, estabelecem relações com esse gênero discursivo, transitando por ele para a compreensão, interpretação e ressignificação da realidade em que vivem (BAKHTIN, 2011, p.282)

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Conhecer um gênero do discurso nesta perspectiva permite aos sujeitos maior e melhor apropriação dos elementos constituintes desse respectivo gênero. E isso, por sua vez, possibilita criação, entrada no enunciado de elementos individuais próprios de cada um de nós, autorais, como acabamento em nosso próprio projeto discursivo.

Os enunciados implicam uma ativa posição responsiva dos sujeitos participantes na comunicação, assim como os livros de literatura para crianças são inícios de brincadeiras, interações, projetos, conversas em roda e, músicas Assim, os livros, as histórias, as ilustrações e as poesias, são elos na cadeia de comunicação por se dirigirem a sujeitos e por se relacionarem com as experiências e com as tomadas de posição posteriores.

O enunciado possui relação tanto com o autor quanto os ouvintes e, assim, configura-se posicionado em relação a algum objeto e sentido, sendo também vinculado ao elemento expressivo, a relação subjetiva do falante ao pronunciá-lo. Sobre esses aspectos, Bakhtin (2011) assenta sua argumentação de que os enunciados são a unidade da língua, não a palavra ou a oração, em direto debate com outros linguistas. O enunciado pode ter apenas uma única palavra ou várias, tais como orações; todavia cabe a ele, o enunciado dar o significado, as ações responsivas e a expressividade, que pertencem aos sujeitos do discurso. Para o autor (*idem*, p. 300), participar de enunciado constitui estabelecer um conjunto de enunciados, que

produz expressão e assim: “Repetimos, só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós.”

Construímos nossos enunciados a partir de outros enunciados e, principalmente, de enunciados semelhantes ao nosso, isso devido a concepção da ideia do enunciado como elos na cadeia de comunicação discursiva. Escolhemos as palavras mediante nossa fala, perante ao gênero no qual nos expressaremos. As palavras de uma língua não pertencem a ninguém, isoladas não constituem um enunciado, todavia são proferidas por sujeitos históricos, materialmente encarnados e, assim, as palavras ganham corpo ao partirem de alguém que se dirigem a outro alguém ou demais sujeitos, pelo contexto que são empregadas, aos objetivos e expressividade. O contexto é singularmente individual e marcado.

José Luiz Fiorin (2016, p. 69) ao estudar a obra de Bakhtin, aponta que os enunciados são a forma de interação das diversas atividades humanas, observando que Bakhtin possuía como ponto de partida para formular suas concepções a utilização da linguagem como atividade humana. Os enunciados são produzidos nas relações humanas, a partir das finalidades das esferas humanas em condições específicas, assim, equivale dizer que cada uma das muitas esferas da atividade humana elaboram enunciados estáveis. Os gêneros do discurso, por sua vez, constituem grupos de enunciados relativamente estáveis que agregam conteúdo temático, construção composicional e estilo. Gêneros e linguagem possuem uma relação dialética, de constante troca na qual

A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

Dos três elementos que compõem os gêneros, temos que o conteúdo temático corresponde pelo domínio do sentido a que cada gênero se ocupa; a construção composicional, por sua vez, é o modo de organizar e estruturar o texto, elementos de identificação de gêneros, de seus déiticos; e, por fim, o estilo trata a respeito dos recursos linguísticos, meios lexicais, fraseológicos e gramaticais e da ação responsiva do outro.

Bakhtin não pretendia prosseguir a uma catalogação dos gêneros do discurso, uma vez que dada as muitas possibilidades da ação humana seriam impeditivas, nesse sentido, e pela significação íntima do gênero em cada esfera da ação humana, isto é, seus processos de

emergência e estabilização. Os limites e delimitação de um gênero para o outro são imprecisas, fluídas, assim como um mesmo gênero se modifica, dado seu caráter de historicidade que permeia os gêneros (FIORIN, 2016, p.72)

Não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido.

Os gêneros do discurso são instrumentos para existir e conhecer a realidade, realidade essa que cria e altera os gêneros. Nossa fala e escrita se dá pelos gêneros e com isso, aprender a falar e escrever é, antes de tudo, aprender gêneros. Os gêneros do discurso, enunciados relativamente estáveis, presentes em todas as possibilidades da linguagem são agrupados em primários e secundários. Os primários são aqueles referentes a vida cotidiana, predominantemente orais (comunicação verbal espontânea) e relação direta com o contexto mais imediato. Os secundários, por sua vez, pertencem a comunicação cultural mais elaborada, predominantemente escritos. A relação entre os gêneros primários e secundários se dá na interação entre eles, em seus usos, quando os secundários absorvem os primários, metamorfoseando-os ao retirá-los do contexto mais imediato e vinculando-os em enunciados concretos diversos e de outros sujeitos. Há, contudo, uma interdependência entre os gêneros do discursos primários e secundários, ao mesmo tempo que um gênero pode tomar emprestado elementos (estilo, composição, temática) de outro.

Os gêneros podem ter características mais flexíveis ou estereotipadas dependendo, uma vez mais, de seus usos na esfera humana. Fiorin (2016, p.81), aponta como os mais flexíveis (criativos) aqueles da intimidade familiar e da literatura; e como mais estereotipados, os da vida prática como bulas de remédio e ordens, como exemplos. Entonação, expressividade ou transformação de um gênero para outro podem, contudo, alterar os sentidos de um gênero. A presença humana na enunciação, individual e subjetiva, ocorre em todos os momentos da fala, desde da escolha das palavras que compõem o enunciado, de acordo com o contexto da fala pela necessidade de compreensão e da troca com o outro. Cada fala pode ser compreendida como um projeto discursivo individual que se dá inserido em algum gênero do discurso, compõe um elo na cadeia discursiva da comunicação, é relativamente estável, provoca uma ação responsiva em outro sujeito, ainda que não imediatamente. Por fim, o autor (2016, p.82) destaca

O estilo individual, que, como se disse, aparece mais claramente nos gêneros mais flexíveis, dá uma entonação própria ao enunciado, definida pela relação do

enunciador com o objeto do enunciado e com os enunciados dos outros. Dizer que o estilo individual aflora (precipualemente) nos gêneros menos estereotipados não quer dizer que, nos menos flexíveis, ele não possa aparecer.

María Tereza Andruetto (2015, p. 54), ao refletir sobre literatura para crianças propõe uma literatura sem adjetivos. A autora aponta que a busca pela literatura é, na verdade, uma busca acerca do “mais profundo humano” em nós. A literatura é mais um artefato, uma produção cultural, pela capacidade de tratar de nós, do humano, de uma forma única e por também nos levar ao território do outro, expandindo, assim, a experiência pelos acessos a fragmentos do(s) outro(s), necessariamente diferentes do eu. Completa a autora

Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios.

A literatura, com destaque para as narrativas de ficção, apresentam outros tempos e outros espaços aos nossos tempos e espaços vividos por nós, encarnados na vida cotidiana, sem nenhuma necessidade de funcionalidade, assim como são as cenas no teatro, as imagens no cinema, as composições musicais. A arte, nesse sentido, agrega ao real uma produção de vidas que nos obriga pela força da relação a perceber outras vidas, distintas das nossas, em um processo de acesso ao narrado, ao já vivido. A arte da literatura atua no que diz e no que não diz, nas entrelinhas, por dar acesso ao assombroso, a comoção, ao descobrimento do sujeito enquanto humano na partilha dos textos interiores, de cada uma e cada um, com os textos/mundos dos outros.

A literatura condensa uma das práticas mais radicais da liberdade tanto pela leitura quando pela experiência estética, exercícios de libertação, contudo, restritos por táticas econômicas de grandes grupos editoriais. A autora tece críticas referentes à busca por qualidade literária em sociedades capitalistas que privilegiam aquilo que “vende bem”, isto é, que reúne maiores possibilidades de tiragem e vendagem. Elementos exteriores ao texto e a ilustração, então, condicionam os leitores crianças e jovens a pautas que devem adequar o interesse ao que é vendido, em uma inversão da lógica da própria arte. Uma experiência pessoal é massificada por estratégias de venda, assim como nichos de mercado são desenvolvidos, adjetivando a literatura para ampliar mercados. A crítica de Andruetto (2015, p. 59) a termos como literatura infantil, literatura juvenil e outras, se dá pelo desenvolvimento de temas, estilos, táticas e metas de planejamento antecipado para a venda de um título determinado, entre a função que se pretende ao livro e as possibilidades de vendas. Em relação a literatura para crianças a crítica da autora é

Atribui-se à literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, *a condição central de não incomodar nem desacomodar*, e é assim que outros aspectos e tratamentos estão muito pouco presentes, e, quando estão, aparecem com demasiada frequência tingidos de “deve ser assim”, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular.

A autora observa um duplo aspecto, que atua de maneira complementar, tanto na literatura destinada às crianças quanto àquela destinada aos adultos. Por um lado são produzidos livros considerados “corretos” para os dois grupos e, por outro lado, são produzidos a partir de ideias pré-concebidas sobre os dois grupos. Para as crianças, ainda, reside o funcional e o utilitário, aquilo inserido em uma lógica preparatória. O perigo está na qualidade da produção em que abundam razões morais, políticas e mercadológicas, postos em primeiro plano quando *a priori* já estão definidos os leitores de uma determinada literatura. O adjetivo torna-se mais importante do que o substantivo.

O trabalho coletivo e social da formação de leitores compartilhado por docentes, escolas, bibliotecas, bibliotecários, famílias, pesquisadores, críticos, editoras e pelas políticas públicas de Estado, é obnubilado quando se confunde literatura com cifras de mercado e nisso resulta o posicionamento crítico de Andruetto (2015). A literatura e os modos de produzi-la vão para além daquilo empreendido pela indústria editorial, abarcando prioritariamente uma experiência cultural e construção social coesa e valorativa de populações de todo um país, alvo, portanto, de cuidados, estímulos e proteção.

Yolanda Reyes (2012), ao falar de si mesmo como professora – escritora – colunista, afirma que escrever sobre experiências, mais do que temas, vividas na linguagem, com encontros da ordem do imprevisível com diferentes “gentes”, sem idade, faces, atributos definidos e especiais, é a grande ação da escrita. A matéria-prima da literatura seria a vida nas dobras do tempo e da linguagem. Dessa forma, questiona os limites dos temas e dos grupos etários a quem seriam dirigidos: como estabelecer os traçados das fronteiras de um livro, de uma temática, de uma experiência? E, mais, como afetar os leitores com essa produção e dentro de quais parâmetros? Os escritos da autora nos permitem uma compressão da vida por meio de saltos, avanços, quedas, retrocessos, continuidades e rupturas. Isso implica em reconhecer as crianças como “gente” que compartilha a “vida” coletiva com aqueles não mais presentes, com aqueles ainda presentes e aqueles que ainda virão a estar presentes

O fato de compartilhar tantas horas ao lado desses terríveis adolescentes de dois anos, que deixam de ser bebês para serem crianças e querem fazer tudo “sozinhos”, me levou a desconfiar do que chamamos de temas juvenis – ou adultos ou infantis – e me ensinou isso que repetimos como um lugar-comum, embora não deixe de ser verdade: que todos nós viemos da infância; que a infância é a primeira pátria das mesmas perguntas essenciais, dos porquês – por que você se vai, por que me deixa

só, em meio a tanta escuridão, com tantos monstros, bruxas e dragões e coisas que não entendo?

2.4 Políticas Públicas para crianças e literatura

Ao tratarmos de política pública na sociedade contemporânea brasileira, mais especificamente a respeito da Educação Infantil, compreendida como ação do Estado para com as crianças, suas famílias e profissionais, estamos na verdade, em busca de definição de política. Isso, por sua vez, é uma tarefa das mais difíceis haja vista a penetração do capital na vida dos sujeitos, transformando todos e tudo em produtos (consumíveis, vendáveis, rapidamente descartados). Uma definição de política para todos com vistas à humanização que? seja o caminho a ser apontado como política, ainda que corra o risco de ser denominada de "genérica". Uma definição de política prescinde de uma crítica ao capitalismo, antiético em sua gênese pelo acesso privilegiado que dá aos que possuem algum tipo de riqueza e, conseqüentemente, a exclusão do caráter democrático de largos aspectos da vida dos sujeitos.

Buscar uma definição de política inclusiva, democrática e anticapitalista pode parecer utópico ou "fora de moda", ainda mais depois de tantos anos do colapso do comunismo e do triunfo do capital e das democracias liberais, todavia, as condições de vida atuais vicejam uma perspectiva alternativa. Principalmente se buscarmos uma relação entre as esferas política e econômica. Antes, contudo, há que se fazer uma ressalva: a produção marxista, portanto aquela derivada de Marx, foi desde sempre profícua e ampla, englobando muitas perspectivas. Dentre elas ganhou ao longo do século XX, uma que dissociou o econômico do político ao estabelecer que a esfera econômica determinava todo o resto da vida. A economia estaria assim despolitizada, o que reforçaria o caráter perene e natural das relações de produção capitalistas, abstraindo as relações sociais. Apontar que a base de produção do capital está assentada em formas políticas, sociais e jurídicas, de propriedade e dominação constitui uma crítica necessária e que se aproxima da concepção inicial da escrita marxiana. Essa perspectiva estaria em consonância com a perspectiva da economia política burguesa, segundo WOOD (2011, p.29)

A economia política burguesa, de acordo com Marx, universaliza as relações de produção quando analisa a produção abstraindo suas determinações sociais específicas - relações sociais, modos de propriedade e de dominação, formas políticas ou jurídicas específicas.

Abstrair a perspectiva orgânica e relacional das esferas econômica e política, transmutá-las em algo acidental e reflexivo é uma ação ideológica, que oculta as ações sociais

advindas das relações capitalistas e nas palavras de Wood (2011, p.28), "o segredo fundamental da produção capitalista revelada por Marx", são as relações sociais entre produtor (trabalhadores) e acumulador (capitalista) e as relações de poder oriundas da venda da força de trabalho do primeiro para o segundo. Disso advém um corolário que essas relações estabelecem (ou são por elas estabelecidas), ou seja, uma configuração política que congrega as classes e os poderes do Estado, que tornam possíveis a exploração e a expropriação da natureza, das trabalhadoras e trabalhadores e a manutenção dos meios de produção e propriedade do capitalista.

Wood (2011) explicitou a contribuição de Marx, ao pensar a economia e política já que fatores sociais interferem dialeticamente na forma como se produz. Relação social é, portanto, o prisma para se entender a história e a vida das populações, haja vista o modo de produção ser um fenômeno social, que diz respeito, portanto, às pessoas. Ao tratar de sujeitos historicamente encarnados, viventes em um espaço e tempo, trata das interações realizadas na construção da vida cotidiana, em uma concepção materialista, que privilegia as relações sociais e as contribuições históricas, ambas como forças materiais. O modo de produção é uma organização social da atividade produtiva, composta tanto pelas relações de exploração quanto pelas relações de poder entre as classes e da organização política das classes em contenda.

Com isso, a economia e a política (jurídico-política) se articulam da seguinte forma: um sistema de produção possui determinações sociais específicas que o caracterizam, enquanto o Estado contribui decisivamente para a constituição desse modo de produção e das relações de produção, das formas históricas de produção.

No capitalismo não existem amarras entre o produtor (trabalhador) e o acumulador (capitalista), que não aquelas definidas pelas próprias relações econômicas. A apropriação da mais-valia é completa e segregada, isto é, tanto as condições de trabalho quanto a propriedade não pertencem em nenhuma hipótese ao trabalhador. A apropriação da mais-valia não se dá por nenhuma outra obrigação extraeconômica sendo decorrente da própria forma de produzir. Como formas extraeconômicas temos aquelas de coação política, legal, militar, familiar ou tradicional, por exemplo, que através da transferência para um senhor ou estado por meio de serviços prestados, excedentes, deveres ou aluguéis, estabelece a apropriação. O intercâmbio de mercadorias determina a alocação de recursos obtidas no âmbito do trabalho social. Nas palavras de WOOD (2011, p.35)

Os poderes de apropriação de mais-valia e de exploração não se baseiam diretamente nas relações de dependência jurídica ou política, mas sim numa relação

contratual entre produtores "livres" - juridicamente livres e livres dos meios de produção - e um apropriador que tem a propriedade privada absoluta dos meios de produção.

As esferas econômica e política se apoiam e se retroalimentam, uma vez que uma fornece os meios para a outra, a fim de que se estabeleçam entre as partes (produtor e acumulador) relações de autoridade, dominação e subjugação mediadas por contratos e leis. Cabe ressaltar, que no capitalismo a resposta às demandas do acumulador são imediatas. O controle direto da produção compensa a perda política para o Estado e este tende, por vias jurídicas, a organizar e regulamentar a produção e, historicamente, a força coercitiva.

O poder econômico e força coercitiva tendem a se aglutinar em um dos lados da balança, assim o trabalho no sistema capitalista está sujeito a duas características únicas, a saber: a organização e a disciplina que demanda e as respostas diretas e imediatas as necessidades das exigências do acumulador. A diferenciação entre economia e política, que caracteriza nossa compreensão de política e da política pública, provoca uma separação entre a consciência política e atuação de cada sujeito em mundo marcado pelo alcance das forças econômicas globais, juntamente com as ações repressivas locais e territoriais dentro das fronteiras do Estado-nação.

Existe uma questão central no estudo das políticas públicas, qual seja, ela são produzidas a partir de uma concepção de Estado que uma determinada sociedade, em um determinado tempo histórico implementa. No caso brasileiro, faz-se, então, necessário apontar o caráter capitalista de inserção periférica do Estado no sistema mundo.

Tratamos nesta pesquisa da área da Educação, o que é o mesmo que dizer que analisamos políticas públicas sociais, assim como aquelas das áreas da Saúde, Assistência Social, Previdência e Habitação, por exemplo.

Estado e governo se diferenciam na seguinte medida: o primeiro, consistiria nas instituições de caráter permanente, como órgãos legislativos, jurídicos e forças armadas, por exemplo; já Governo, seria o grupo de propostas (programas e projetos) que um grupo da sociedade propõe para o restante a fim de desempenhar ações e funções políticas, durante um determinado período na direção do Estado. Disso decorre a concepção de política pública, compreendida como ação do Estado quando implementa um projeto de Governo para setores específicos demandantes da sociedade. Contudo, não se reduzem apenas à políticas estatais, uma vez que configuram a ação responsável do Estado na implementação de programas que envolvem diversas áreas, setores, sujeitos e agentes participantes ou não da burocracia estatal, levando, assim, em consideração a participação da sociedade civil.

As políticas públicas sociais possuem como características centrais i) estarem inscritas, historicamente, no seio dos conflitos entre capital e trabalho no século XIX e ii) afirmarem o padrão de proteção social implementado pelo Estado. A forma como o Estado efetiva a garantia de direitos e distribui benefícios sociais, a fim de diminuir desigualdades estruturais oriundas da produção capitalista constitui o acima referido padrão (HOFLING, 2011).

A compreensão a respeito das políticas públicas, é a de que compreendem a ação do Estado propostas por grupos organizados que o controlam, ou seja, os governos a fim de responder às demandas sociais a partir de ações de intervenção do poder público. Importante destacar que diante do exposto, não se ocultam as intensas disputas que envolvem a formulação de uma política pública, gestadas no âmbito dos movimentos populares, de organismos nacionais e internacionais, da sociedade civil e instituições de pesquisa, por exemplo. As políticas públicas são explicitadas, sistematizadas e estruturadas em documentos que abrangem legislações, diretrizes, programas e possibilidades de financiamento que afetam diretamente a ponta dos sistemas públicos, no caso pesquisado, os discursos e as práticas em instituições de Educação Infantil. Os processos de disputas que envolvem a formulação, a implementação e os resultados de uma política pública, em uma sociedade capitalista periférica, como é o caso da brasileira, constituem formas de exercício do poder político uma vez que envolvem a distribuição e, em seguida, redistribuição das tomadas de decisão. Atua também, como forma de mitigar os conflitos sociais ao dividir tanto os benefícios, quanto os ônus sociais.

Regular as contradições entre capital e mundo do trabalho, configura-se como a principal ação em sociedades capitalistas, no sentido em que as políticas públicas apresentam intencionalidades e identidades, relacionadas aos formuladores das mesmas e suas inserções em diferentes contextos (políticos, sociais, econômicos e históricos) de existência. As políticas públicas no Brasil pósperíodo de redemocratização, são caracterizadas como inseridas em contextos de reordenação e reestruturação do Estado com forte caráter neoliberal, em que a redução de custos, descentralização dos orçamentos e ações e corroboração com acordos e organismos internacionais foram marcas evidentes (ROSEMBERG, 2002). Durante o período de realização desta pesquisa, a creche e campo da pesquisa, não recebeu livros ou outros materiais oriundos de políticas ou programas federais, ainda que tenha feito uma listagem para a escolha encaminhada ao órgão central¹¹.

11 Anexo A

Com relação às políticas públicas de Educação Infantil nacionais, existem indicativos da relevância da literatura e do livro no trabalho cotidiano em instituições de Educação Infantil. A publicação de um documento nacional, produzido pela COEDI¹², intitulado “Critérios para um atendimento em Creches e Pré-escolas que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009), afirma que as crianças têm direito a desenvolver a curiosidade, imaginação e expressão e, dentre outros direitos, aponta o acesso aos livros e às histórias, mesmo antes das crianças saberem ler. Os livros (assim como brinquedos e outros materiais) estão inseridos nas aquisições e reposições de uma creche que reconhece os direitos das crianças à brincadeira e como instrumento do direito da mesma.

Outro documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) na Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens aponta, como indicadores a serem avaliados, se as professoras leem livros, diariamente, de diferentes gêneros para as crianças; se há o incentivo, por parte das mesmas para que as crianças manuseiem livros e outros textos; se livros (e outros materiais) ofertados, contemplam as diversidades de classe, gênero, etnia, raça e deficiências. Na Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários, existem indicadores relativos à organização, acesso e quantitativo dos livros, que abrangem as diferentes composições dos grupos sociais; indica a necessidade dos livros (e outros materiais) serem acessíveis às crianças com deficiência e se as professoras conhecem previamente os livros constantes nos acervos das creches e pré-escolas e, que sejam acessíveis para crianças com deficiência. Esses documentos são ampliados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009), que compreendem o currículo da Educação Infantil como práticas que articulam patrimônios (cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico) para o desenvolvimento integral das crianças.

Esta tese compreende a literatura como um patrimônio humano, a partir das contribuições de Andruetto (2015) e Reys (2012). O princípio estético que compreende a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais relaciona-se, assim, diretamente com a arte. A função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, deve promover igualdade de oportunidades para crianças de diferentes classes sociais no acesso a bens culturais. As propostas pedagógicas das creches e pré-escolas articulam-se, dentre outros aspectos, com as diferentes linguagens a fim de que as crianças tenham acesso para apropriação e renovação de conhecimentos e saberes. Considera indissociável no desenvolvimento das crianças as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e socioambiental em relação às práticas pedagógicas. Componentes da proposta curricular, as Diretrizes afirmam as interações e as brincadeiras como eixos

12 Coordenação Geral de Educação Infantil

norteadores, expressos na imersão das crianças nas diferentes linguagens, assim como o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástico, dramático, musical); e também, nas experiências narrativas das linguagens oral e escrita, com fluência com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos, e principalmente (BRASIL, 2009)

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que

[...]

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Dentre os programas nacionais que tratam do livro e da literatura, temos o Programa Nacional Biblioteca na Escola¹³, desenvolvido a partir de 1997, que tem como objetivo a promoção da cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de livros de literatura, pesquisa e referência. A distribuição dos acervos era realizada de forma alternada: numa demanda, eram contempladas instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação de Jovens e Adultos e, em outra demanda, Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. O programa compreendia três ações: PNBE Literário, PNBE Periódicos¹⁴ e PNBE do Professor¹⁵.

O PNBE Literário é composto por acervo literários, por texto em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias, teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinho.

Foram realizados editais do programa até o ano de 2014¹⁶ para as crianças da Educação Infantil, creches e pré-escolas, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (etapas Fundamental e Médio). O edital foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo destinado às escolas públicas, cadastradas no Censo Escolar dos sistemas de Educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

13 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>, acessado em dezembro de 2019.

14 Avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico para instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (MEC/PNBE)

15 Apoiava a prática pedagógica dos docentes da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de acervos de cunho teórico e metodológico. (MEC/PNBE)

16 Edital de Convocação 04/2012 – CGPLI: Edital de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE 2014

O PNBE Literário com edital de 2014¹⁷ beneficiou 1.731.572 crianças em idade de creche em 32.820 unidades com 4.209.150 livros na composição de 168.366 acervos, totalizando um investimento de R\$ 17.730,630, 46. O critério quantitativo para distribuição foi um acervo para cada unidade com atendimento até 40 alunos.

Os livros da etapa creche integravam a Categoria 1 do edital, que indicava livros em verso (quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema) e em prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular); também, livros com narrativa de palavras-chave (vinculação entre imagens e palavras); assim como, livros de narrativas por imagens (cores e técnicas diferentes como desenho, aquarela e pinturas). Os livros deveriam ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil, com selo do Inmetro¹⁸ para aqueles livros destinados ao manuseio das crianças e feitos com materiais atóxicos (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, por exemplo) em diferentes tamanhos. Este último edital compôs dois acervos com 25 obras cada, totalizando 50 obras selecionadas para a Categoria 1 – etapa creche. As avaliações dos livros inscritos no programa foram analisados por instituições de ensino superior públicas e no Anexo II – Critérios de Avaliação e Seleção aponta (p. 19)

As crianças pequenas e bebês, quando convivem num ambiente com diferentes tipos de livros, possuem com eles uma relação de grande curiosidade e investigação. O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de fantasia, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Especificamente em relação aos livros voltados para as crianças pequenas, esses permitem às crianças nomear objetos e personagens, inventar pequenas histórias, desenvolver suas capacidades motoras ao apontar, folhear, abrir janelinhas, entre outras atividades.

Os critérios de seleção foram baseados em três aspectos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. A qualidade do texto era referente a ampliação do repertório e à fruição estética e, ainda, às possibilidades tanto de leitura autônoma quanto àquelas mediadas pelos docentes; e também, coerência, consistência, ambientação, caracterização das personagens, atenção, cuidado aos discursos das personagens e adequação da linguagem ao público destinatário para os textos em prosa. Já para os textos em verso seriam observadas a adequação da linguagem e princípios históricos referentes à produção e recepção literária (o edital não especifica quais seriam esses princípios). A relação existente entre texto e imagem e as narrativas visuais para os livros de imagem, seriam analisadas para

17 Disponível em [edital_pnbe-2014.pdf](#), acessado em dezembro de 2019.

18 Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia

os livros em verso. Destaca, por último, a não admissão de preconceitos, moralismos e estereótipos nos livros a serem analisados e, por ventura, selecionados.

A adequação temática seria avaliada tendo como referência a faixa etária, a motivação e a incitação para leitura(s), ampliação das referências e exploração artística dos temas. A diversidade temática e os diferentes contextos (socioeconômicos, culturais, ambientais, históricos) da sociedade brasileira seriam considerados, também, na composição dos acervos. Uma vez mais, é destacada a não admissão de obras com didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminações.

Por fim, o projeto gráfico seria avaliado a partir da capa, uso de tipos gráficos, distribuição entre texto e imagem, interação das ilustrações com o texto, uso de materiais adequados às leituras e ao manuseio das obras pelas crianças e pertinência das informações complementares. As imagens deveriam ser adequadas às intenções expressivas das obras (com diferentes linguagens, atrativas, enriquecedoras, ampliadoras de possibilidades). As interações entre as crianças e o objeto livro, deveriam ser adequados e resistentes ao manuseio das crianças e certificadas pelo Inmetro.

Outro programa destinado ao livro, é o Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2014), que os encaminha às escolas públicas, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas ao poder público. O envio dos materiais é sistemático, regular e gratuito, sendo que o objetivo do programa abrange ações de distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias destinadas à prática pedagógica, tanto para alunos quanto para docentes. De acordo com os dados do portal eletrônico do FNDE, o PNLD 2014 beneficiou 5.448.222 crianças em 74.406 escolas com 646.795 livros, com um valor de aquisição de R\$ 9.826.136,60. Importante destacar que segundo informes do FNDE, os livros enviados para as creches dentro do PNLD 2018 Literário, eram para composição dos acervos das salas, isto é, cada grupamento receberia vinte obras para uso das crianças e professoras/professores cotidianamente¹⁹.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), em sua versão final, afirma que tal legislação corresponde a um “importante passo” no processo de integração da Educação Infantil no conjunto da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 36). O documento define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para crianças de até 5 anos e 11 meses, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

19 Informe nº 01/2019 – COARE/FNDE, disponível em file:///C:/Users/plf_f/Downloads/2019-01_Encomenda_PNLD_Literario_Educacao_Infantil_Creche%20(1).pdf , acessado em dezembro de 2019.

A partir desses seis direitos, a Educação Infantil é estruturada curricularmente em campos de experiências, que definem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento (BRASIL, 2017, p. 40) define campo de experiências como: “ os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. A Base propõe os seguintes campos de experiência: o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidade, Relação e Transformação.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados por grupos de faixa etária: creche dividida em bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 anos e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses).

Buscando no documento os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos bebês e literatura temos:

- a) EI01EF03: Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
- b) EI01EF04: Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
- c) EI01EF05: Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- d) EI01EF07: Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, *tablet* etc.).
- e) EI01EF09: Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento encontrados no documento relacionados aos bebês, livro e/ou literatura estão inseridos no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

Na síntese das aprendizagens (BRASIL, 2017, p. 55) é apresentado o seguinte resumo dos objetivos do campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação principalmente naquilo que estabelece relação com a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação:

[...]

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

A Base é trazida nesta tese a partir de uma perspectiva crítica, por compor os documentos relativo à primeira etapa da Educação Básica. A crítica, por sua vez, reside na linguagem utilizada, isto é, nos documentos anteriormente citados, onde a responsabilidade era ou das instituições de Educação Infantil ou das(os) docentes no desenvolvimento de práticas, que contribuíssem com o desenvolvimento integral das crianças pequenas. A Base, ao contrário, utiliza verbos como “manipular”, “experimentar”, “arrumar”, “identificar”, “nomear”, por exemplo, que desloca a responsabilidade das aprendizagens e desenvolvimentos para as crianças, tanto àquelas da creche quanto para àquelas da pré-escola. Critica-se, com isso, a noção de direitos utilizada na elaboração do documento, mais assemelhados a deveres das crianças, que em suas interações e brincadeiras possuíam/teriam a obrigação de vivenciar e experimentar práticas que desenvolvam suas integralidades. Verbos que indicam, ao mesmo tempo, direitos individuais e universais, de cada bebê especificamente e para todos os bebês educados e cuidados em creches do Brasil, haja vista o caráter nacional, que consta no título do documento. De acordo com Macedo (2015, p. 897)²⁰

Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico.

A Base atua também, a partir de abstrações gerais em que se desconsideram as diferenças entre os sujeitos, como as de classe social, gênero, raça, etnia ou/e território. Cada criança terá seus direitos assegurados por sua própria agência, de forma legislativa. As demandas específicas, principalmente àquelas de grupos minoritários, serão tratadas de forma privada ou particular.

A Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, possui um endereço eletrônico - RioEduca, onde documentos considerados importantes²¹ para o trabalho com crianças em creches, pré-escolas e espaços de desenvolvimento infantil, são listados. Os documentos são analisados a partir das seguintes premissas: naquilo que tratavam dos bebês e da creche e no pertinente ao trabalho com literatura e bebês.

20 <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>

21 Disponível em <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=9746183>, acessado em dezembro de 2019.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RJ, 2010, p. 18), elaboradas pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da SME/RJ, afirmavam o “papel central” da linguagem na relação mediada por sistemas simbólicos diversos dos sujeitos com o mundo, destacando a linguagem verbal (herança cultural e meio responsável pelas mudanças sociais) e suas expressões oral e escrita. O documento aponta que os bebês compreendem a realidade de seu entorno, muito antes do desenvolvimento da fala. Eles compartilham significados, especialmente com os educadores, por meio de balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação de voz. As funções sociais da escrita (observação de leituras, uso de gêneros diversos, reconto oral de histórias) e a mediação do educador são elementos de destaque na qualificação da relação das crianças com as possibilidades da expressão oral, verbal e escrita. Oralidade, leitura e escrita são, dessa forma, apresentadas no documento a partir do seu uso social e complexidade, sendo basilares das/nas práticas sociais e de interação das crianças.

O documento elenca como áreas do conhecimento e linguagens: a Linguagem Oral e Escrita; Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Corpo e Movimento; Linguagens Artísticas, Música e Linguagens Artísticas, Artes Visuais. Cada área do conhecimento contém objetivos gerais e habilidades, sendo os primeiros compreendidos como ações intencionais dos adultos; e as segundas, como ações das crianças provenientes das interações propostas planejadas. Buscando indícios do relacionado ao trabalho com literatura na Educação Infantil, temos os objetivos e as habilidades da área de conhecimento Linguagens: Oral e Escrita (RJ, 2010, p. 32)

Tabela 1 - Objetivos e habilidades presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RJ, 2010)

Linguagens: Oral e Escrita	
<p>Objetivos Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o vocabulário das crianças; - Possibilitar a exploração e expressão das diferentes formas de linguagem (corporal, oral, escrita, musical, artes plásticas); - Incentivar o uso de símbolos, brincadeiras; registros, diferentes narrativas; diversas leituras de mundo; - Trabalhar com diversas possibilidades de transformação e expressão de ideias, emoções e formas de agir e pensar; - Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e compreensão da escrita; - Explorar os múltiplos usos e funções da língua oral e escrita; 	<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar, contar casos, narrar histórias, cantar músicas e ouvir os outros; - Expressar-se oralmente em pequenos e grandes grupos; - Descrever objetos, fenômenos, sensações e experiências; - Recontar o que ouve: histórias, casos, recados, instruções etc.; - Contar algo a partir da “leitura” de algum material, livro, revista etc. utilizando as diferentes linguagens como, por exemplo, a dramatização como recurso; - Expressar claramente sentimentos, pensamentos, ideias e planos utilizando as diferentes

<ul style="list-style-type: none"> - Registrar as conversas e discussões sobre textos incentivando o uso destes registros nas diferentes situações; - Utilizar diferentes formas de texto para exploração oral; - Utilizar os registros de atividade em exposição em sala para apreciação dos trabalhos; - Promover e valorizar produções gráficas e artísticas das crianças; - Criar situações em que os adultos e as crianças leem textos de diferentes gêneros. 	<p>linguagens, em pequenos e grandes grupos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer letras, palavras, pequenas frases familiares; nomes, brinquedos, tarefas da rotina, materiais etc.; - Praticar a escrita e registros espontâneos para expressar ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, relatos, fatos etc.; - Explorar, tanto na conversa quanto na escrita, o formato das falas e dos textos (por exemplo, o que vem primeiro?; qual é a sequência da história? Etc.); - Participar ativamente de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; - Desenhar, pintar, manusear e modelar massinha, argila, pintura a dedo, demonstrando através do desenho/ou rabisco sua produção; - Ouvir, compreender, contar, recontar diferentes narrativas; - Identificar e utilizar diferentes tipologias textuais, como por exemplo, história, poesias, receitas etc.
---	--

O documento (RJ, 2010, p. 41) cita, ainda, elementos do cotidiano das práticas pedagógicas que congregam interesses das crianças e exemplifica com as histórias: “contos, contos de fadas, poemas, histórias inventadas, histórias publicadas sobre animais, sobre as crianças, de lugares, de pessoas, de países.” .

As Orientações (RJ, 2010) possuem uma compreensão do tempo e do espaço expressa em momentos ativos e momentos calmos, que devem constar tanto no período da manhã quando no período da tarde. Da mesma forma, fornece subsídios à prática pedagógica com as crianças até dois anos, prescrevendo a necessidade de diálogo com os bebês (explicando ações, descrevendo materiais e rotinas, criando possibilidades para o desenvolvimento da linguagem oral). A repetição, vinculada ao interesse dos bebês, de brincadeiras e materiais (os livros inclusos), deve ser respeitada e acessível, de acordo com o documento. Elementos que apresentem sequências de narrativas (de histórias) é posto como importante, pelo documento, e devem estar expostas nas salas.

Em relação aos materiais para os bebês o documento (RJ, 2010, p. 55) elenca, inseridos na área de conhecimento Linguagens: Oral e Escrita, que engloba livros de pano, papel e plástico; revistas e gibis; animais e figuras humanas de tecidos macios e laváveis e/ou de plástico; fichas com seus nomes; painéis e murais com exposições das atividades que fazem com as crianças, para exploração com elas; cartões para construção de sequências de histórias e fatos e “palco” para teatrinho de fantoches, dentre outros.

O documento *Orientações para a Organização da Sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender* (RJ, 2013) compreende o espaço como 'não neutro', nele estão inscritas concepções de criança e infância presentes nas instituições, indicando projeto político-pedagógico que sustenta as práticas pedagógicas em cada ambiente (espaço físico e interações criança-criança e criança-adulto). A organização em cantos de atividades para os bebês (06 meses a 2 anos) é proposta da seguinte forma: blocos (blocos de empilhar de materiais macios); faz de conta (espelho, bonecos, panelinhas, chapéus, fantoches, marionetes, bichos de plástico); jogos (de encaixe com peças grandes); leitura (livros de diferentes texturas e materiais, revistas, tapetes, sofás e almofadas para aconchego); ciências sociais e naturais (fotos, figuras e paisagens nas paredes) e música (rádio, *CD'S*, instrumentos musicais de banda).

Ampliação de movimentos, escolhas diversas, criação (livre, imaginativa, expressiva e para descobertas), mediações para o estabelecimento de relações e interações entre as crianças, são elementos imprescindíveis listados no documento (RJ, 2010, p. 9) que não devem faltar em uma sala de berçário.

Para os bebês, a organização dos ambientes deve conter cantos de atividades e materiais que possibilitem exploração e investigação (individual e em pequenos grupos) e a mediação dos adultos; assim, como os materiais devem respeitar a faixa etária do grupamento, segurança e qualidade do oferecido. Os livros de história aparecem como objetos que não podem faltar na rotina com os bebês, juntamente com telefones, microfones, fantoches, bonecas, acessórios para o faz- de- conta (lenços, chapéus, fantasias, carrinhos), fotografias e imagens, como elementos que possibilitem a ampliação da comunicação e a exploração. Segundo a organização curricular para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, o documento apresenta um item intitulado “mundo da leitura e da escrita” (RJ, 2010, p. 18) que destaca que o educador deve disponibilizar atividades intencionais focadas no letramento, a fim de incentivar o interesse das crianças pela linguagem escrita e

Um amplo acervo de livros deverá ser selecionado segundo critérios discutidos pela equipe. As crianças podem ter à sua disposição livros sobre animais, pessoas, lugares, imagens, piadas, mistério, informativos, de fantasia, natureza e ciência, diferentes culturas, histórias e canções gravadas, jornais, revistas, gibis, listas de nomes e títulos, histórias em quadrinhos e livros de literatura infantil, entre outros.

A publicação *Caderno de Planejamento na Educação Infantil Volume 1* (RJ, 2011, p. 17), apresenta como meta ao final da Educação Infantil que as crianças “consultem livros, revistas e outros materiais impressos, demonstrando interação com a linguagem escrita”, listando diversas atividades e experiências para as crianças da etapa agrupadas por faixa

etária, sendo que para os bebês (crianças até dois anos) sugere a “contação de histórias” e a disponibilidade de até cinco livros para serem manuseados. A relação das crianças com os livros é articulada, juntamente, com a ampliação de repertório e apoio à outras atividades (como ter os livros para incrementar as brincadeiras com massa de modelar, por exemplo). Ao final o documento oferece possibilidades diversas para o registro do planejamento e questiona, em formato de perguntas ao educador se as crianças olharam, contaram e ouviram histórias durante o período registrado.

A literatura, como parte da linguagem, no presente trabalho é compreendida como prática social e material dos sujeitos humanos que estão a todo tempo, envolvidos em diferentes contextos, relações e atividades e que, por sua vez, estabelecem diferentes usos da própria linguagem a fim de compreender e transmitir experiências. Os signos não possuem um caráter estático e imutável, assim como os significados não possuem uma marca única, unitária e eterna. A ausência e a impossibilidade de um discurso totalizante, oficial, se dá pelas múltiplas e diversas relações dos sujeitos mediadas pelo trabalho, forma essencialmente humana de transformação da realidade e que é, também, essencialmente social, uma vez que os sujeitos, mulheres e homens, em maior ou menor grau, cooperam ou colaboram nos processos de transformação da materialidade. Nessas relações se estabelecem formas alternativas, para além do discurso dominante, de comunicação entre os trabalhadores, necessariamente diferentes daquelas da classe dominante. Isto implica dizer que experiências humanas diferentes produzem, social e materialmente, diferentes formas de comunicação. Discursos, gêneros, ideias e desejos estão diretamente ligados às condições materiais de existência de cada grupo de sujeitos.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta tese tem por objetivo conhecer a relação entre os bebês e a literatura para crianças, por meio do trabalho pedagógico em um berçário da rede pública do município do Rio de Janeiro. Dessa forma, foram analisadas as práticas produzidas na instituição de Educação Infantil (a creche e o grupamento do berçário), para a compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade.

No capítulo que segue ao metodológico, serão apresentados os diversos contextos da pesquisa que afetaram a compreensão do campo e, conseqüentemente, a escrita. Alguns são contextos imediatos, como aqueles relacionados à cidade, ao bairro, favela e à creche, apresentados inicialmente de forma mais direta com informações produzidas a partir de análises de documentos, no site oficial da cidade. Serão discutidos os contextos que afetam a vida dos sujeitos que habitam a cidade do Rio de Janeiro, assim como a construção do espaço urbano, os recentes eventos que alteram as paisagens, os modos de se relacionar e aquilo que, por fim, constitui o elemento cotidiano. Será realizada uma discussão conceitual a respeito do que significa viver e habitar na metrópole carioca considerando perspectivas relacionadas à vida da população inserida periféricamente, no sistema capitalista.

O Capítulo 5 apresenta três momentos metodológicos empreendidos na construção do campo: i) primeiro, abarca o Centro de Estudos Coletivo quando as propostas da instituição para o trabalho com a literatura e bebês foram conhecidas; ii) a primeira visita à instituição e as primeiras observações no campo, no início do ano letivo de 2019 e um levantamento de dados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e; iii) as observações realizadas na creche municipal, campo desta pesquisa.

No sexto capítulo serão apresentados os dados produzidos no Estudo de Caso, metodologia escolhida para análise da unidade de pesquisa e os procedimentos de investigação adotados: i) imersão no campo de pesquisa; ii) observações participantes (de fevereiro a setembro de 2019), com registros em Diário de Bordo de diversos momentos coletivos de brincadeiras e interações das crianças, tanto na área externa da creche, quanto no grupamento dos bebês (dezessete crianças de 1 ano até 1 ano e 11 meses).

As observações registradas foram analisadas e organizadas como eventos de uma coleção, com a finalidade de conferir sentido às ações dos bebês, das professoras e da instituição no fazer cotidiano pedagógico. Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (2012, 2014, 2016, 2017) e Vigotski (2011) forneceram as possibilidades e bases teóricas para essa construção.

Para tanto, faz-se necessário situar as concepções de pesquisa com as quais esta tese dialoga. Assim, o ato de pesquisar e a produção da investigação científica não constituem ações isoladas, ao contrário, apresentam uma lógica de construção coletiva assentada em produções discursivas ou “a partir de” ou “contrárias a” um outro discurso estabelecido socialmente, com validade ou credibilidade própria. Para Sarmiento (2003) e Freitas (2003), existem paradigmas e perspectivas que orientam as produções científicas.

Sarmiento (2003) discute os paradigmas positivista, interpretativo e crítico. O primeiro, pressupõe uma profunda e radical distância entre o sujeito e o objeto, a partir de orientações normativas da ciência e de ações objetivas tais como fiabilidade, validade e generalidade. O paradigma interpretativo, como segundo, está baseado na interdependência do sujeito com o objeto, que resultaria na relação do pesquisador e dos atores sociais para reconstrução das dinâmicas sociais; já o paradigma crítico, é aquele que busca “articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (SARMENTO, 2003, p. 143).

Freitas (2003), considera três perspectivas a saber: a objetiva, a subjetivista e a interpretativa. A perspectiva objetiva, com forte inspiração positivista, representa a cultura como uma totalidade objetiva com neutralidade a partir de representações etnográficas; a perspectiva subjetivista, compreende a cultura como uma totalidade subjetiva que pode ser expressa tanto pelos nativos de uma cultura, quanto pelos investigadores etnográficos, por meio da interpretação de símbolos e significados nas culturas pesquisadas. Já a perspectiva interpretativa, compreende a cultura como um texto com significados a serem resgatados pela interpretação.

Partindo das considerações dos dois autores, é possível estabelecer uma orientação metodológica que congregue tanto o paradigma crítico quanto a perspectiva interpretativa, tendo a creche e seu entorno como local das ações pesquisadas. Uma orientação que busca interpretar, após a descrição do campo e das influências que afetaram os sujeitos no/do campo, considerando os aspectos políticos e as relações existentes no local da pesquisa (Capítulo 4). Interpretar, por sua vez, constitui atribuir sentido às ações palavras do(s) outro(s) e também, uma forma de ordenar o mundo (Capítulo 5). Para Sarmiento (2003), tais características denominam o interpretativismo crítico, que elenca pressupostos epistemológicos decorrentes dessa postura de pesquisa.

O primeiro pressuposto aponta para a singularidade da pesquisa, principalmente para àquelas construídas em contextos escolares, sem ocultar as influências e os impactos externos ao campo que afetam as instituições, os sujeitos e as práticas, desenvolvidas diariamente com as crianças. Opta-se, com isso, pela ação dos sujeitos, como centro das análises e não pelas

relações de causa e efeito e por afirmativas de valor e caráter universal (Capítulo 6). O segundo pressuposto, trata das dimensões intersubjetivas das ações que implica em ouvir os sujeitos no campo, as crianças, as famílias e os profissionais da instituição. Observam-se os sujeitos e suas interpretações do vivido, assim como as interpretações do pesquisador, que são sempre resultantes dos conceitos que orientam o seu olhar. Nas palavras de Sarmiento (2003, p. 147): “O estudo da ação em contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores”.

O caráter linguístico da pesquisa constitui o terceiro pressuposto do interpretativismo crítico, determinando que a pesquisa compõe um texto oriundo de diálogos no decorrer da investigação das ações, sem ocultar a distância entre a realidade, a linguagem e as dinâmicas de poder que perpassam ambas. Para o pesquisador lidar com a realidade simbólica e política, implica reconhecer-se como parte e participante de uma disputa politicamente investida. Dessa forma, o pesquisador realiza as funções de produção e análise de dados, considerando que ele próprio está imerso no campo; ou seja, o pesquisar compõe e altera com sua presença o mundo social no qual realiza a pesquisa. Não se furta ao pertencimento e à participação na realidade social, é parte da investigação e não um instrumental analítico. A pesquisa é uma práxis investigativa e social, de acordo com o autor (idem, p. 151): “Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira”.

A pesquisa em Estudo de Caso de caráter sociocultural realizada em uma creche, produziu um Diário de Bordo com registros do cotidiano da instituição e do grupamento pesquisado, vivenciada pelo pesquisador através de observações semanais às quartas-feiras no período da manhã, de 8 às 12 horas, de fevereiro a setembro de 2019. As anotações organizadas por dia de observação eram registradas e revistas logo após o término das mesmas. Nesse segundo momento, eram acrescentadas outras informações, relatos e registros com destaque para a análise do pesquisador sobre o trabalho com literatura para crianças e bebês. Os registros em Diário de Bordo formaram um *continuum*, depois agrupados em Eventos, a fim de conferir uma sequência compreensiva do vivido na instituição e no grupamento de berçário EI 12. Desses registros foram elaboradas as categorias de análise.

Pesquisar na creche foi, a partir da perspectiva apontada anteriormente, pesquisar a vida dos sujeitos em ação, inseridos em uma instituição de Educação Infantil pública municipal, isto é, observar e participar de ações dos/com os bebês e com as profissionais, com ênfase nas brincadeiras e interações em que a literatura para crianças estava presente. De acordo com Sarmiento (2003, p. 153)

Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos porque se desdobra e percorre.

Empreendeu-se um percurso com idas e vindas, meandros, recomeços, tateamentos, pisadas em terrenos incertos e firmes, que foi afetado pelo externo, ou seja, contextos onde as crianças e suas famílias viviam, políticas municipais, dinâmicas próprias da instituição, espaços internos/externos da creche; e, decisivamente, pelas relações dos bebês e das professoras. Ao término das observações participantes no campo de pesquisa, foi iniciado o período de elaboração e redação dos momentos da pesquisa, capítulos 5 e 6, processos realizados em parceria com a orientadora desta tese. Carlos Drummond de Andrade acalenta esta escrita com o poema O Constante Diálogo (1977 in Discurso da Primavera e Algumas Sombras)

Há tantos diálogos
 Diálogo com o ser amado
 o semelhante
 o diferente
 o indiferente
 o oposto
 o adversário
 o surdo-mudo
 o possesso
 o irracional
 o vegetal
 o mineral
 o inominado
 Diálogo consigo mesmo
 com a noite
 os astros
 os mortos
 as ideias
 o sonho
 o passado
 o mais que futuro
 Escolhe teu diálogo
 e
 tua melhor palavra
 ou
 teu melhor silêncio
 Mesmo no silêncio e com o silêncio
 dialogamos.

3.1 Discursos da Alteridade

A busca de um constante diálogo nos levou a mais um teórico, M. Bakhtin (2011), que nos ofereceu importantes conceitos, como *acontecimento* e *exotopia*. Para o autor russo, os acontecimentos só ocorrem na presença de dois ou mais participantes, que frente a frente

seja em acordo ou desacordo, se constroem no diálogo. A construção da pesquisa em Ciências Humanas com esta perspectiva, apresenta um imperativo ético fundado na busca pela compreensão, no deslocamento do olhar e na renúncia ao factual como algo puro e transparente. Os eventos da pesquisa foram construídos para ampliar sentidos, a partir do *excedente de visão* do pesquisador com os horizontes vividos, únicos e originais dos sujeitos na creche. Desta forma, o conceito de *exotopia*, relacional entre a visão do eu com o horizonte do outro, se presentifica. De acordo com Bakhtin (2011, p. 23) temos que

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Os posicionamentos dos sujeitos perante aquilo que é diferente (perspectivas, culturas, práticas, realidades), instauram alteridade a partir de uma atitude responsiva; que não mescla consciências, mas as mantêm buscando nas relações dialógicas, as possibilidades em um movimento de estar junto, afastar e buscar entendimento nos sentidos partilhados.

Exotopia pode ser compreendido como um lugar exterior, a busca por um ponto externo de visada, que precisa do outro para existir. O anterior ao (meu) nascimento, o posterior à (minha) morte, o (meu) nome próprio são acontecimentos centrais na (minha) vida que recebem, de novo, necessariamente acabamento de outro(s) sujeito(s). De acordo com Bakhtin (2011, p. 29): “A objetificação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro”.

Existe com isso uma necessidade absoluta do outro para a existência do eu, uma vez que é o outro que dará acabamento com sua visão crítica, em uma ação estética e produtiva que produzirá um novo plano de existência.

Amorim (2018, p. 98), afirma a centralidade do conceito para as Ciências Humanas a partir da compreensão dessa como a ciência do texto, o que implica no caráter dialógico das produções e que: “O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas.” Retornamos aqui a Bakhtin (2011, p. 395), quando aponta que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Com isso, salienta o autor um dos grandes desafios da produção do conhecimento nas ciências humanas (e sociais), o objeto é

um outro ser, que participa dialogicamente e que não pode ser emudecido, coisificado ou objetificado. A presente pesquisa buscou dialogar (necessária alternância das vozes), tanto com adultos (pesquisador e profissionais da creche municipal) quanto com as crianças pequenas e bebês. Todos sujeitos epistemológicos privilegiados, que em suas relações sociais produzem patrimônios culturais.

A pesquisa com crianças e adultos em contexto de creche tem suas possibilidades ampliadas, pois parte da compreensão de que tais sujeitos constituem narrativas, ações e criações. Da mesma forma, afirma Bakhtin (2011, p.410): “Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas. Eu também interpreto dialogicamente o princípio de complementaridade”. A busca de sentidos nas vozes e nas falas dos sujeitos é, também, uma possibilidade de escrever história e construir identidades, de fornecer elementos concretos para constantemente reviver, reescrever e traçar novos caminhos no vivido, estabelecendo novos contextos

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (Bakhtin, 2011, p.410)

Bakhtin (Volochínov) (2014), afirma que as produções sociais são ideológicas que refletem e retratam uma realidade outra, além da simplesmente imediata. Signo e significado são fundamentais para compreensão da ideologia e da linguagem no sentido que algo é, ao mesmo tempo, uma realidade e uma representação para além. Reflexo e refração são ações do símbolo e do ato de simbolizar.

A linguagem possui materialidade, não é, pois, uma mera elucubração da consciência, constitui um fragmento da realidade partilhada, objetiva, encarnada – materialmente, seja como som, cor, gesto ou ato (*idem*, 2014). Bakhtin (Volochínov) afirma ainda, em contraposição ao idealismo, a materialidade da linguagem em oposição à compreensão da linguagem como consciência em decorrência da encarnação material dos signos, isto é, compreender um signo é uma resposta por meio de outros signos. Na perspectiva do autor, a linguagem não seria nem o “tudo” e nem o “nada”, não constitui um todo metafísico e também, não seria um resultado das reações psicológicas, fisiológicas e biológicas dos

sujeitos; distante, portanto, de ser explicada como algo supra-humano ou intra-humano. O autor (2014, p.34), vê uma cadeia de signos única e contínua na busca criativa pela compreensão de signos

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo e interação social.

A cadeia de signos está nos sujeitos, sendo portanto uma cadeia ideológica onde a consciência individual relaciona-se com outra consciência individual possível na interação social, promovendo assim a emergência dos signos. A pesquisa, então, pode ser compreendida tanto como ato material, quanto como ato social.

A palavra com funções ideológicas distintas está presente nos diversos contextos da vida humana, recebendo as cargas e influências dessas mesmas esferas e possui ainda, um duplo aspecto, qual seja, interior (consciência dos sujeitos e presente nos corpos) e exterior (decorrente do consenso entre sujeitos), sendo tanto uma expressão para o eu quanto expressão para o outro (idem p.37)

Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa.

Sem esquecer Bakhtin, voltamos a Walter Benjamin que estabelece uma crítica à modernidade a partir da constatação da perda coletiva do intercâmbio de experiências, por meio da narrativa em decorrência dos absolutos absurdos da vida cotidiana, que rebaixam paulatinamente a cotação da experiência, sua significatividade como algo partilhável. Ainda que tenhamos amplo acesso ao que ocorre em todo mundo em instantes, por meio de jornais, revistas ou sites da rede mundial de computadores, perde-se o comunicável pelo excesso de informação. O que beneficia a informação, afeta negativamente a experiência em uma relação inversamente proporcional. Para Benjamin (2016, p. 221), a narrativa como elemento artesanal, “não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”.

A pesquisa ao elencar eventos construídos pela narrativa, tem a pretensão de deixar rastros e evocar o partilhável para fornecer elementos de humanidade. Retomando as teses de Benjamin sobre o conceito de história (BENJAMIN, 2012), os eventos podem constituir um

“tempo preenchido pelo Agora” (p. 18) e uma tentativa de “escovar a história a contrapelo” (p. 13). Inverter os sentidos para analisar o vivido, debater as possibilidades de escutar o ressoar das vozes. Cada evento descrito pode também ser compreendido como uma mônada (BENJAMIN, 2012, p. 19)

Do pensar faz parte não apenas o movimento dos pensamentos, mas também a sua paragem. Quando o pensar se suspende subitamente, numa constelação carregada de tensões, provoca nela um choque através do qual ela cristaliza e se transforma numa mônada. [...] Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma paragem messiânica do acontecer ou, por outras palavras, o sinal de uma oportunidade revolucionária na luta pelo passado reprimido. E aproveita essa oportunidade para forçar uma determinada época a sair do fluxo homogêneo da história [...]

A crítica de Benjamin ao tempo, linear e cronológico, reside na compreensão da história como um sucedâneo de fatos, organizados e ordenados um após o outro. Para o autor, a narrativa é uma possibilidade constante tanto para a experiência quanto para a própria vida; e a experiência, estaria próxima do rememorar, do despertar oriundo do entrecruzar dos tempos. As mônadas seriam centelhas para esse despertar por serem *parte-todo*, que permitiriam o conhecimento de uma parte e, ao mesmo tempo, do todo contido na parte. Cada parte estaria saturada de tensões, cristalizada pelo destaque todavia reunindo os elementos maiores que refletem e retratam o conjunto. Outro exemplo, seria o mosaico em que cada fragmento das peças é responsável pela compreensão do todo e, da mesma forma, a ausência de um fragmento que afeta a leitura de toda a imagem.

Os escritos de Benjamin apresentam como característica essa relação partícula/universo, rememoração/leitura, indivíduo/coletivo, um regaste da experiência a partir de um olhar ressignificado. Apresentar os eventos da pesquisa como uma coleção que busca sentido ao vivido na creche, encontra em Benjamin outra referência porque em seu conjunto os escritos podem ser compreendidos como uma coleção; no caso, uma coleção de registro de observações de uma creche e de um grupamento. Colecionar era um ato recorrente para o autor alemão, ávido colecionador de brinquedos e livros para crianças, como demonstram os textos "Velhos Brinquedos"²² e "Livros Infantis Velhos e Esquecidos"²³. A forma fragmentária dos escritos de Benjamin, como aqueles presentes na coletânea "Rua de mão única" (2012, p. 126), também conferem esse sentido de coleção

Armários

Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. Uma “arrumação” teria aniquilado uma obra cheia de castanhas

22 BENJAMIN, W. Velhos Brinquedos in Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Duas Cidades – Editora 34, 2014.

23 Idem.

espinhentas – e as estrelas da manhã -, de folhas de estanho – um tesouro de prata -, de cubinhos de construção – ataúde -, de cactos – totens -, e de moedas de cobre que eram escudos.

Por fim, Lev S. Vigotski (2011) fornece elementos para a construção teórica desta pesquisa, ao estabelecer a relação indissociável entre pensamento e linguagem²⁴. O autor compreende a palavra como uma generalização referente a um grupo ou classe de objetos, onde cada palavra é uma unidade de análise pois possui significado, parte indivisível da palavra e assim, pensamento e fala se unem no significado.

A relação entre os sujeitos, a compreensão e a troca como expressão mediadora, se dá na fala, comunicação e intercâmbio social. Vigotsky (2011, p.7) destaca o trabalho para as relações humanas como espaço-tempo da necessidade do intercâmbio das experiências humanas: “A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”.

A linguagem é, ao mesmo tempo, signo e significado, portanto, imprescindível à comunicação. É na linguagem que se dá a generalização dos conceitos a fim de que possam, posteriormente, ser comunicados. A experiência de cada sujeito é única, restrita à sua própria consciência e comunicá-la requer partilha de significados: “Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra” (idem, p.7).

A comunicação torna-se possível nos momentos em que os pensamentos refletem uma realidade conceitualizada (cognitiva), que encontra partilha tanto de signos quanto de significados. As palavras precisam estar ancoradas em “conceitos amadurecidos” (idem, p.8).

Para Vigotski (2011), a construção da fala e do pensamento seguem percursos distintos, nem sempre paralelos. O processo de desenvolvimento da fala e do pensamento apresentam curvas de crescimento que se cruzam e algumas vezes atingem o mesmo ponto, fundem-se, temporariamente e se separam, quando o pensamento se torna fala (transmissível) e a fala torna-se pensável.

Uma fase pré-linguística do pensamento e uma fase pré-intelectual da fala são destacadas por Vigotski ao discutir a literatura à época, com a qual dialogava. O balbucio e o choro são citados como exemplos da fase pré-intelectual, linguagem não pensada, não intencional, provocadas pela presença ou ausência (desconforto) do outro; isto é, são

24 Não estamos com isso esquecendo que a grande contribuição de Vigotski em relação à linguagem, é que a fala não é só comunicação (como todos os outros autores diziam), mas sim primordialmente, uma ferramenta cognitiva. Ao falar raciocinamos e repensamos o que conhecemos, podendo dar outro significado para o dito.

linguagens relacionadas aos aspectos emocionais. Nas crianças bem pequenas a função social da fala já observada no primeiro ano de vida, período correspondente a fase pré-intelectual da fala.

Formas de contato social das crianças são evidenciadas, por exemplo nas risadas, movimentos e os próprios balbucios. Por volta do segundo ano de vida, os percursos de fala e pensamento se fundem e a fala começa a servir ao intelecto (= ser pensada) e os pensamentos passam a ser verbalizados. O nome de cada objeto, a curiosidade e a ampliação do vocabulário são as características desse período e temos um aspecto central dos estudos da linguagem e do pensamento, nas palavras do autor (VIGOTSKI, 2011, p. 54)

Agora a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram.

Assim temos no encontro de fala e pensamento, um pensamento verbal e uma fala racional. Ao estudar fala e pensamento e as relações entre ambos, o autor, descreve o percurso pela fala interior e aponta como hipótese, que a fala é interiorizada, psicologicamente, antes de o ser fisicamente.

Para o autor o percurso do pensamento é determinado pela linguagem, compreendida como instrumentos linguísticos e experiências socioculturais das crianças. Já a fala interior é decorrente do desenvolvimento da língua, de sua fala socializada. Tanto o desenvolvimento da fala quanto do intelecto passam por uma transformação do biológico para o social e histórico. Portanto reside aí a contribuição de Vigotski (2011, p.63), aos estudos tanto a respeito das crianças quanto da linguagem

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

Os estudos de Vigotski, apresentados em "Pensamento e Linguagem" (2011), buscaram conhecer a relação entre pensamento e fala no desenvolvimento filogenético e ontogenético e nesse percurso não foram encontradas evidências de interdependência dos processos, ao passo que a relação intrínseca entre ambos constitui um produto do desenvolvimento histórico da consciência humana e nas palavras do autor (2011, p.149)

Sem dúvida também existem, no desenvolvimento da criança, um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.

O significado representa a relação entre pensamento e linguagem, constituindo-se em critério indispensável da palavra. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento e por ser ele uma generalização ou conceito, constitui a união entre palavra e pensamento, uma vez que pela fala o pensamento se corporifica e a fala recebe nitidez pelo pensamento. Essa relação dialética, perpassada pela ação coletiva, histórica e cultural dos sujeitos em sociedade, evidencia que o significado das palavras não é imutável e perene e ao contrário, tende a modificar-se e “evolui” em suas palavras (Vigotski 2011, p.151).

O percurso social e histórico dos sujeitos promove uma alteração na estrutura e na natureza psicológica do significado, isto é, tanto o conteúdo de uma palavra quanto o modo de compreensão e interpretação da realidade se alteram no decorrer da experiência humana

A linguística não percebeu que, na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. (*idem*, p.152)

Vigotski aponta que, até o momento de seus estudos e escritos, havia um equívoco recorrente nos estudos da linguagem. Afirmava-se o pressuposto da natureza idêntica das conexões e da imutabilidade do significado; o primeiro, relacionado com a ideia de que as palavras expressavam o pensamento de forma direta, através de um associativismo e; o segundo, por acreditar que o significado de uma palavra se dá como pronto, acabado ou terminado, quando uma palavra é manifesta, deixando de perceber o diálogo (= conhecimento [*logos*], que se dá a díade).

A compreensão de que os significados constituem formações dinâmicas, alteradas no percurso histórico é questão central dos estudos de Vigotski (2011, p.156) que afirmava que os significados, “modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”. Pensamento e palavra possuem uma relação dialética e processual, em um desenvolvimento funcional com a característica da transformação dessa mesma relação. O pensamento existe porque é materializado pelas palavras e, antes desse momento, perpassa diferentes séries de planos de um movimento interno próprio e único de cada sujeito. Buscando a origem dessa relação é proposto pelo autor, uma abordagem genética que permita um conhecimento, tanto estrutural quanto do

significado da palavra no processo do pensamento. Dessa forma Vigotski elabora uma distinção entre dois planos da fala: o interior (semântico e significativo) e o exterior (fonético), uma mesma complexa unidade de análise, contudo, com funções próprias.

A partir de estudos dos primeiros anos de vida, o autor (2011, p.157), aponta que as crianças empreendem um duplo movimento na fala exterior ao iniciar uma palavra, depois relacionam algumas palavras, posteriormente, frases e, por fim, a fala coerente. Por outro lado, semanticamente (em relação ao significado) a palavra, para a criança, constitui uma frase completa, dotada, portanto, de sentido e significado

Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. Os aspectos semântico e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra.

Uma única palavra representa toda a complexidade do pensamento das crianças nos primeiros anos de vida, o que, por sua vez, exprime que palavra e pensamento não possuem o mesmo modelo, isto é, a fala não constitui uma expressão idêntica ao pensamento, seu reflexo; o pensamento, possui diversas transformações até encontrar ancoragem na realidade e forma na fala. “os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias”, de acordo com Vigotsky (2011, p.158).

Outro aspecto apontado pelo autor como relevante, é que a gramática precede a lógica pois as crianças utilizam as estruturas sintáticas da língua antes de as compreenderem. A criança nasce fundida em uma cultura e sociedade falantes, compreende o que falam, antes de compreender como falar e fala antes de compreender o que diz. O caráter processual entre o significado e o som (expressa na palavra falada para o outro) clarifica, uma vez mais, a dinâmica gradativa e não estática das relações; reside, com isso, uma gramática independente do pensamento, uma sintaxe dos significados das palavras.

Esse período inicial da vida dos sujeitos expressa uma consciência linguística que compreende a palavra como parte integrante do objeto. No percurso da vida a criança passa a distinguir as relações semântica e fonética e, acima de tudo, a compreender a natureza dessa diferença. Nos primeiros anos de vida existe uma conexão entre os nomes e os objetos, sendo alguns nomes comuns a objetos e seres com características semelhantes. Essa fusão do semântico com o expresso na fala, declina e se distancia gradualmente ao longo do desenvolvimento (cronológico) das crianças. Em cada momento da vida existe uma inter-

relação desses planos em relação ao significado das palavras e segundo Vigotski (2011, p.161): “a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência”.

A formulação do pensamento e compreensão da fala do outro é, também, um processo que passa primeiro pela função nominativa e referência objetiva; para posteriormente, construir uma significação independente da nomeação e um significado independente da referência.

Para Vigotski (2011), há uma clara distinção entre a fala interior e exterior. A primeira, estrutura-se de forma diverso da fala exterior, pois se constitui em uma fala do sujeito para si mesmo, sendo constitutiva de sua cognição. Dispensa vocalização contudo não antecede à fala exterior e, tampouco, sua reprodução na memória. A segunda (fala exterior) é comunicação (fala para o outro), traduz o pensamento, podendo ser resultado de diversas e diferentes transformações; se concretiza, se materializa e torna-se objetiva através das palavras. Segundo o autor (2011, p.166) “a fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros”.

Vigotski (2011, p.164), aponta que a fala egocêntrica precede a fala interior, pois ambas possuem funções intelectuais e estruturas semelhantes na construção cognitiva. Ela é vocalizada e audível por ser funcional (serve à cognição), ainda que tenha modo de expressão (serve à comunicação) sendo, uma fala interior. Se adotarmos expressões vigotskianas, a fala egocêntrica tem uma das funções intrapsíquicas (serve à compreensão das coisas e do próprio sujeito).

À medida que a vocalização da fala egocêntrica diminui, demonstrado pela subtração do som, desenvolve-se uma nova capacidade, a de “pensar as palavras”. Para Vigotski, (2011, p.168), a fala egocêntrica possui um percurso que a transforma em fala interior e sua característica é de ser mutável e dinâmica, não involutiva. Estabelece-se, com isso, uma relação inversamente proporcional. A fala interior possui função de fala independente com uma sintaxe especial, aquela que tende a omitir o sujeito de uma frase e manter o predicado, o que a torna quase sem palavras operando predominantemente com a semântica. Na fala interior o significado adquire, gradual e paulatinamente, maior destaque dada a redução da sintaxe e do som e a abreviação constitui outra característica, demonstrada no texto (VIGOTSKY, 2011, p.181) por exemplos de obras literárias e teatrais. O sentido da palavra predomina sobre o significado dado onde aquele (sentido) é o responsável pelo somatório dos eventos psicológicos conscientes.

É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de um potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Em cada palavra há sentidos e significados múltiplos que podem adquirir novos sentidos, para cada sujeito em momentos distintos. A combinação de palavras pela aglutinação e combinação dos diversos sentidos que elas provocam, são outras características da fala interior. No desenvolvimento das crianças a fala interior se origina da diferenciação da fala egocêntrica com a fala social. A relação entre fala interior, fala exterior e pensamento é apresentada por Vigotski (2011, p.184)

Todas as nossas observações indicam que a fala interior é uma função de fala autônoma. Podemos sem dúvida considerá-la como um plano específico do pensamento verbal. É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros.

Para ele, as características da fala interior são: a predicação, a subtração gradual da vocalização, a predominância do sentido sobre o significado e aglutinação para combinação de palavras. A escrita apresenta como importante marca a capacidade de planejamento. Nela sujeito e predicado são, necessariamente, presentes; e, o que o autor exprime como rascunho pode ser associado à fala interior. Monólogo e diálogo possuem sentidos distintos de tempo, enquanto o primeiro possui uma complexidade e elaboração linguística lenta e consciente; o segundo, está inserido em uma cadeia de reações (interpelação, réplica, tréplica, respostas imediatas).

O pensamento não é sinônimo de fala interior, ele não encontra correspondência imediata nas palavras e possui estrutura própria, sua expressão na fala é produto de complexas e dinâmicas estruturas e funções. A relação entre pensamento e fala corresponde ao que é exposto por Vigotski (2011, p.186): “um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”. O pensamento pode ser expresso por muitas palavras (frases), assim como uma frase pode condensar diferentes e diversos pensamentos. Isso se dá porque o pensamento se estabelece primeiro com o significado e, posteriormente, com as palavras.

A relação entre pensamento e palavra é apresentada como frágil, inconstante e processual, decorrente do pensamento verbal; e este por si como uma estrutura dinâmica,

(VIGOTSKY, 2011, p.189). Correlato a isso, aponta que na dinâmica existente entre pensamento e fala subsiste necessariamente uma relação histórica, vivificada na interação dos sujeitos, expressa da seguinte forma: “o pensamento nasce através das palavras”. Essa materialização se altera e é alterada, portanto a palavra não encerra, mas coroa as ações, os pensamentos. Por fim, conclui o autor da seguinte forma:

Mostramos que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo – o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também, na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (idem, p.190)

O autor (2017, p. 20)²⁵ estabelece uma relação íntima entre a história individual e história social, ao postular a importância nas mediações nos processos de interação social: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” O desenvolvimento social da criança, dessa forma, é sempre resultado de interações coletivas, sociais e históricas, com relevância ao ambiente em que as mesmas interações acontecem. A linguagem é o meio no qual a cultura se manifesta, por ser o território das interações sujeito-sociedade-sujeito.

Os três autores visitados neste capítulo, que complementam a construção teórica da pesquisa, possuem como um de seus pontos de convergência a alteridade, ou seja, a ação necessária para a produção do diálogo. O papel do outro nas diversas esferas da atividade humana (arte, literatura, estética, processos de criação, a postura ética e o posicionamento político) podem, assim, ser considerados como o fio que costura os três autores. De acordo com Bussoletti e Molon (2010, p. 87)

Bakhtin, Benjamin e Vigotsky consideram que o Outro é fundante do sujeito. A Relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito. Eles recuperam e explicitam a singularidade e a totalidade, enfatizam a unicidade do sujeito, a unidade do mundo no particular, ao salientarem a diferença de lugares ocupados por cada sujeito, e ao compreenderem a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Essas diferenças de lugares apresentam conseqüentemente diferenças de posições, de valores.

A alteridade seria o suporte para as relações ao conferir a responsabilidade com o diverso, o diferente e a multiplicidade que o outro torna possível na relação com o eu. A contribuição teórica dos três autores, fornece elementos para uma compreensão dos sujeitos

25 Esta seria a marca principal de Vigotski, entender que o desenvolvimento da pessoa acontece em relação direta com o desenvolvimento de seu meio social. Sociedade se transforma, concomitante a transformação dos sujeitos que nela vivem.

construídos na/pela linguagem nesta pesquisa. Pesquisador e pesquisados estabelecem, na verdade, uma relação entre sujeitos que dialogam para o entendimento da realidade e dos aspectos que a afetam, tendo as relações humanas destaque absoluto nas produções de sentido do vivido em conjunto.

Dialogar entre sujeitos é apostar na narrativa e na experiência, ainda que estas estejam com baixa cotação, algo salientado por Benjamin (2016) em sua crítica à modernidade. Apresentar os eventos da pesquisa como uma coleção, contém a possibilidade de ampliação porque busca-se algo para além da descrição do vivido, que o sujeito outro se impregne na narrativa, que complete de sua maneira as lacunas, uma vez que “ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, 2016, p. 219). A narrativa com suas forças germinativas, afeta tanto o narrador quanto o ouvinte, em uma relação de interpretação e de novos significados.

Deixar rastros, como a mão do oleiro no vaso de barro, constitui uma das características da narrativa que afeta, em decorrência, nossas subjetividades. Ao termos a linguagem como constituinte dos sujeitos sociais temos, também, a contínua constituição de nossas subjetividades, uma vez que os sujeitos se inserem nos fatos narrados.

Bakhtin (2014, p. 42), dedica-se a estudar quais os condicionantes do signo que afetam a realidade, mais precisamente “como o signo reflete e refrata a realidade em transformação”. O autor afirma que a palavra está presente nas relações sociais em sua totalidade, que são tecidas a partir dela inúmeras concepções ideológicas e que a palavra produz as tramas das relações. As palavras, com isso, corresponderiam ao fator mais evidente, como um registro, das mudanças sociais (idem, 2014, p. 43)

As relações de produção e estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala.

Para o autor, a linguagem parte das condições concretas de existência da vida material, das relações entre sujeitos e grupos, portanto reside aí o caráter social e histórico da linguagem proveniente da interação social e assentado, por sua vez, pelas estruturas sociais e imerso na luta de classes. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes (idem, 2014, p.47).”

Ao afirmar que “a enunciação é de natureza social” (idem, 2014, p. 113), o autor compreende a enunciação como comunicação (verbal e acompanhada de atos não verbais), ininterrupta e permanentemente em transformação.

O autor, por sua vez, apresenta a indissociabilidade do pensamento e da linguagem, uma vez que a atividade simbólica atua, ao mesmo tempo, organizando o pensamento e produzindo novas formas de comportamento. Para o autor, fala e atividade prática ao convergirem, atuam no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Tais alterações, portanto, ocorrem tanto no interior quanto no exterior dos sujeitos, alterando o ambiente e organizações novas do pensamento: “A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (VIGOTSKI, 2017, p. 12)

A linguagem, na perspectiva do autor, confere aos sujeitos características tanto subjetivas quanto objetivas com relação ao próprio pensamento, assim como funções intrapessoal e interpessoal. As palavras, como elementos da/para a troca social, a função generalizante, constituem um instrumento do pensamento, conferindo dinâmicas sociais; assim, atribuir sentidos constrói e altera funções mentais superiores.

Os três autores citados compreendem a linguagem como algo concreto e material, decorrente das trocas dialógicas entre os sujeitos em suas diversas interações. Expressividade e historicidade da linguagem, os diversos sentidos das palavras e os sujeitos como sociais, históricos, ativos e produtores, são contribuições oriundas dos três autores em diálogo, principalmente, por entenderem o espaço inter-relacional como aquele destinado ao desenvolvimento e à formação.

Esta pesquisa teve como metodologia o Estudo de Caso em uma sala de berçário, em uma creche pública municipal no Rio de Janeiro. O procedimento adotado foi de observação do cotidiano educacional e o decorrente envolvimento do pesquisador com o contexto social investigados. A observação permitiu o estabelecimento de relação de/para a produção do conhecimento de aspectos da vida material, das relações sociais, das dinâmicas de poder e dos significados socialmente compartilhados (TURA, 2003).

A presença do pesquisador no campo de investigação atenta para as questões de objetividade e subjetividade, tanto naquilo que afeta a construção do projeto de pesquisa quanto para as relações de poder oriundas de posições teóricas e ideológicas. Este é o caráter reflexivo da pesquisa, que situa o sujeito que realiza a pesquisa, permanentemente, no mundo enquanto sujeito que participa (socialmente, culturalmente, politicamente e economicamente)

de realidades mais amplas, afetando e sendo afetado por essas mesmas realidades sociais, no campo de pesquisa e fora dele.

O material de trabalho é o "dito, o feito, as reações", aquilo que é documentado nas situações de pesquisa por sujeitos outros e pelo próprio pesquisador. É o "texto" da pesquisa, produzido social e coletivamente. Recortes das realidades vividas são elaboradas na escrita do texto por meio de filtros (teóricos, metodológicos, ideológicos) e selecionados como uma coleção de acontecimentos, com a intenção de estabelecer um caráter narrativo aos fatos vivenciados e narrados.

A observação participante, uma das tipificações da observação como técnica de investigação, é caracterizada pela presença do pesquisador no campo e pelas observações diretas de atividades por um grupo em um local específico de ocorrência. Narrar, registrar, situar acontecimentos observados com intenção são ações diversas que indicam o envolvimento do pesquisador no campo de pesquisa, o que, por sua vez, implica afirmar o pesquisador como o "instrumento essencial da observação" (Tura, 2003, p. 188) porque será ele que irá coordenar, selecionar e interpretar o conjunto das ações e dos fenômenos vividos e experimentados.

O Diário de Bordo constitui o instrumento auxiliar mais direto nas atividades de pesquisa, nele serão anotados)

[...] da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos.(TURA, 2003, p.188)

Os desafios para a observação residem no investimento e dispêndio de tempo necessário e o cuidado com a densidade das descrições, a fim de proceder as constantes interpretações e reinterpretações durante as análises das categorias. A observação produz registros no diário de bordo de cunho qualitativo e cumulativo e a cada registro, eram acrescentados novos dados e informações, relatos e ações que ampliavam as compreensões.

O período de análise e elaboração das categorias é marcado por tentativas diversas de organizar o disperso e as questões (sensíveis), que marcaram os escritos dos registros no diário de bordo. Como condensar observações de vivências e experiências a fim de lidar com uma realidade complexa; quais categorias elencar, descrever, apresentar e analisar? Como não desviar dos objetivos iniciais da pesquisa, acordados tanto na orientação acadêmica quanto

com os sujeitos do grupo pesquisado? Nesse sentido, os três autores citados que embasaram a metodologia da pesquisa, possibilitaram opções decorrentes de uma escolha epistemológica.

As categorias foram organizadas a partir de relatos extraídos do Diário de Bordo como uma coleção de acontecimentos. Busca-se conferir sentido ao que foi observado no vivido e registrado, com a possibilidade de diálogo e de produção de conhecimento em conjunto com bebês e adultas (profissionais e familiares) em um contexto de educação e cuidado, em espaços de interações e brincadeiras com a literatura para crianças pequenas.

As relações e condições sociais existentes em um lugar geográfico específico (uma creche, uma favela, um bairro, uma região e a cidade), considerando a infância e a literatura como produções históricas e sociais constituíram também, uma orientação teórica e metodológica. Por fim, destaca-se uma orientação de pesquisa desenvolvida no NEI:P&E/UERJ, que a cada trabalho se amplia e consolida. As pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil são produzidas com sujeitos e não sobre sujeitos.

4 A CIDADE, O BAIRRO, A FAVELA, A CRECHE E OS IMPACTOS

O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização.

Harvey, 2014, p. 28

Iniciamos este capítulo com uma citação de David Harvey (2014), geógrafo britânico, que ao debater o conceito de cidade o compreende como aquilo que é denominado como direito coletivo, relacionados às demandas de grupos de trabalhadores, mulheres, movimento negro, crianças e adolescentes, as chamadas minorais. Coloca-se, então, em oposição às afirmações vigentes, baseadas na individualidade, que não contestam as lógicas liberal, neoliberal e mercadológica que a todo momento reafirmam preocupações constantes com a propriedade privada e as taxas de lucro. O direito à cidade relaciona-se com o desejo do tipo de pessoas que queremos ser, quais relações sociais queremos estabelecer, e quais relações com a natureza escolheremos. Enfim, com uma ética e uma estética.

4.1 A cidade

De acordo com dados do Data.Rio²⁶ a cidade do Rio de Janeiro apresenta uma população de 6.688.927 habitantes, distribuídos numa área de 1.204.000 km², o que representa 5.556 habitantes por quilômetro quadrado (hab./km²), com uma esperança de vida ao nascer de 75,69 anos.

Existem no município 1.018 favelas nas quais residem 1.434.975 pessoas, o que representa 22% da população. Administrativamente, o município está estruturado em 162 bairros distribuídos em áreas de planejamento, e regiões administrativas²⁷.

26 Informações obtidas no site: <https://www.data.rio/pages/rio-em-sntese-2>, acessado em setembro de 2019.

27 A Lei Complementar Nº 111 de 01 de fevereiro de 2011, que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável, que organizou o município Rio de Janeiro em áreas de planejamento, regiões administrativas e bairros, conforme consta no Anexo B.

Existem 1.542 unidades de Educação em funcionamento sendo 525 creches e espaços de desenvolvimento infantil, 10 escolas e Centro Integrado de Educação Pública exclusivos para a Educação Infantil, 233 unidades exclusivas para o Ensino Fundamental I, 221 unidades exclusivas para o Ensino Fundamental II, 546 unidades com mais de uma modalidade/segmento, 4 unidades exclusivas para a Educação Especial, 3 unidades exclusivas para a Educação de Jovens e Adultos, 2 escolas municipais olímpicas cariocas para o Ensino Fundamental I e 5 escolas municipais olímpicas para o Ensino Fundamental II e 28 escolas municipais de aplicação carioca para o Ensino Fundamental II.

O total de alunos é de 641.564, sendo 152.716 matriculados na Educação Infantil, 430.272 no Ensino Fundamental, 4.120 na Educação Especial (classe especial), 26.571 em projetos de correção de fluxo e 27.885 na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação as matrículas em tempo parcial e tempo integral temos as seguintes porcentagens: 64.89% e 35.11%, respectivamente.

Existem 2.338 Professores na Educação Infantil com carga horária semanal de 22,5h e 3.646 professores com carga horária semanal de 40h. Os professores adjuntos de Educação Infantil são 1.797 e os Agentes de Educação Infantil totalizam 4.492; sendo que 25 deles, () apresentam vínculo empregatício temporário.²⁸

4.2 O bairro

O bairro do Itanhangá²⁹, criado por decreto em 23 de julho de 1981, possui uma área territorial de 1.319,77 ha, com 12.865 domicílios e uma população de 38.415 pessoas. Pertence a região administrativa (RA) XXIV – Barra da Tijuca e a Área de Planejamento 4. Sua área urbanizada corresponde a 32% do território e área não urbanizada a 68% do território.

Em 2010 residiam no bairro 2.865 crianças com idades de 0 a 4 anos de idade. Existem 12 equipamentos municipais, sendo um CIEP, três creches e quatro escolas municipais, além de quatro Espaços de Desenvolvimento Infantil.

As matrículas na Educação Infantil, em 2018, foram 1.464, sendo 402 na etapa creche e 1.062 na pré-escola. O bairro não apresenta nenhum equipamento cultural e de esportes (vila olímpica, único item de informação na guia Equipamentos Municipais de Esporte e Lazer).

²⁸ Informação disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

²⁹ <http://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=7fe1b0d463e34b3b9ca2fafd50c3df76#>, acessado em setembro de 2019.

4.3 A favela

Uma das favelas existentes no bairro do Itanhangá é o Morro do Banco. No Sistema de Assentamentos de Baixa Renda (SABREN) do Instituto Pereira Passos (IPP), órgão vinculado à prefeitura do Rio de Janeiro, a área é denominada como favela Floresta da Barra da Tijuca (código 369), cadastrada a partir de 01 de agosto de 1988. Como identificação alternativa apresenta quatro possibilidades: Floresta da Tijuca, Cachoeirinha, Rua Itajuru e Morro do Banco³⁰.

O quadro abaixo compara dados demográficos de 2000 e 2010 temos:

Tabela 2 - População e domicílios nos anos 2000 e 2010 no Morro do Banco

Ano	População	Domicílios
2000	3.605	1.038
2010	3.434	1.010

Fonte: SABREN, <http://www.data.rio/app/sabren>

O primeiro registro de ocupação data de 1936, o terreno pertenceu a diferentes proprietários particulares até ser adquirido pelo Banco do Brasil, que explica por sua vez, o nome pelo qual a localidade é popularmente conhecida. As décadas de 1970 e 1980 foram de ocupação contínua do local, registrando a partir de 1989 as maiores taxas de ocupação. O Morro do Banco não recebeu ações e/ou programas governamentais de urbanização ao longo de sua existência.

O histórico do bairro do Itanhangá é apresentando da seguinte forma no sítio eletrônico Armazenzinho, na guia História dos Bairros³¹

Esse nome tem origem na grande pedra, situada à beira da Lagoa da Tijuca: Ita (pedra) e Anhangá (fantasmagórica) ou "Pedra que fala". Pela sua conformação, os ventos produziam sons que apavoravam os indígenas. Seus antigos acessos, na época do Distrito Federal, se davam pelas estradas de Furnas e do Itanhangá. Na década de 1930, foi construído um extenso campo de golfe, o atual Itanhangá Golf Club, para ser usado pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. Na década de 1950, foi implantado um loteamento que ocupou extensa área verde, entre a estrada da Barra da Tijuca e os morros da Pedra da Gávea/Focinho do Cavalo, denominado "Jardim da Barra". Nos anos 1970, surgiram os condomínios "GreenWood Park" e Portinho do Massaru. Também nessa época, as principais comunidades se estabeleceriam no bairro, com destaque para a Tijuquinha, Sítio Pai

30 *Favela* – área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação clandestina e de baixa renda, precariedade da infraestrutura urbana e de serviços públicos, vias estreitas e alinhamento irregular, ausência de parcelamento formal e vínculos de propriedade e construções não licenciadas, em desacordo com os padrões legais vigentes. (Fonte: <http://pcrj.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=4df92f92f1ef4d21aa77892acb358540>)

31 Acessado em setembro de 2019, <http://apps.data.rio/armazenzinho/historia-dos-bairros/>

João, Muzema e Morro do Banco. O rio Cachoeira, que nasce no Alto da Boa Vista, forma a belíssima Cascata Grande. Na estrada das Furnas fica o Recanto das “Furnas de Abrassiz”, formado por grupamento de enormes pedras, que formam grutas, frequentado no século XIX por Dom Pedro II.

4.4 A creche

A creche municipal pertence à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE), que abrange os bairros de: Freguesia (Jacarepaguá), Itanhangá, Pechincha, Jacarepaguá, Vargem Pequena. Cidade de Deus, Anil, Curicica. Vila Valqueire, Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Praça Seca, Vargem Grande, Taquara, Gardênia Azul, Rio das Pedras, Tanque. Nesta CRE existem 180 unidades escolares³².

A creche foi construída em 1999 e possui quatro turmas, EI 11, EI 12, EI 13 e EI 14. Sua equipe de profissionais é composta da seguinte forma: 1 diretora geral, 1 diretora adjunta, 1 professora articuladora, 4 professoras de Educação Infantil, 4 agentes de Educação Infantil, 8 auxiliares de Educação Infantil (contrato como vínculo de trabalho), 3 cozinheiras e lactaristas, 2 auxiliares de serviços gerais.

A origem da creche está vinculada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)³³ e, desde sua inauguração, tem funcionado sempre como berçário; constituindo-se no único berçário da 7ª CRE, atendendo 60 crianças de 6 meses a 1 ano e 11 meses.

4.5 Como os contextos se articulam: tendências globais na localidade

Apresentar os contextos relacionados a esta pesquisa propicia pensar a configuração da cidade do Rio de Janeiro, que, por sua vez, apresenta um alto grau de estratificação social do espaço urbano (e metropolitano), o que segundo Abreu (1997)³⁴, configura uma expressão histórica de processos de segregação social das classes populares. Analisar os fenômenos existentes no espaço urbano da cidade apresenta como premissa central, a relação dicotômica núcleo-periferia, sendo uma tendência de modelo urbano que recebe influências determinantes tanto das forças do mercado quanto do Estado. Desta forma o Estado expressou e legitimou ações do capital, não sendo portanto, neutro nas configurações sociais e históricas do espaço

32 <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>, acessado em setembro de 2019.

33 Decreto nº 20.525 de setembro de 2001, que transferiu a responsabilidade das instituições de Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com a Lei nº 9.394/1996.

34 O livro de Abreu, M. (1997) é uma referência nos estudos que levam em consideração a formação e ocupação do espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro.

carioca, por meio de ações e omissões, de políticas públicas e não-políticas, representativas dos momentos de organização social em que foram formuladas.

O modelo que representa o espaço urbano, dicotômico entre núcleo e periferia, ganhou força após 1964 mesmo com altos custos sociais, humanos e políticos. O retorno financeiro dos investimentos constituiu, também, uma preocupação do Estado uma vez que os setores sociais não contavam com importância em si mesmos ou na prestação de serviços à população, constituíam, todavia, tática referente a estratégia econômica apontada no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, o que implica dizer, que as políticas e os investimentos, associados ou não ao capital, são (re)produzidos nas áreas mais ricas da cidade, que asseguram retorno financeiro. Segundo o mesmo autor (1997, p.11)

Resulta daí a acentuação das disparidades intrametropolitanas e, por conseguinte, do modelo espacial dicotômico, no qual um núcleo hipertrofiado e rico (em termos de renda e de oferta de meios de consumo coletivo) é cercado por periferias cada vez mais pobres e carentes desses serviços, à medida que se distanciam dele.

Estado e capital teriam, com isso, contribuído para o modelo espacial que caracteriza a metrópole carioca. A estrutura da cidade é resultado, também, das práticas sociais e dos conflitos existentes entre classes sociais em uma sociedade capitalista periférica. A forma de organização do espaço assegura a tomada de decisões e concentração de renda nas classes privilegiadas (ABREU, 1997). A elitização dos espaços urbanos centrais e a periferização³⁵ das classes populares são efeitos correlatos que evidenciam as desigualdades metropolitanas que expressam no/pelo espaço contradições econômicas, institucionais, sociais, políticas e ideológicas. A cidade do Rio de Janeiro apresenta um modelo com tendência a um núcleo hipertrofiado com concentração de renda, consumo e recursos urbanísticos cercado, em decorrência, por estratos periféricos com serviços e infraestrutura precários ou inexistentes, que servem prioritariamente como moradia. Tal tendência de modelo opõe infraestrutura urbanística, sistema de transporte, equipamentos sociais, acesso e tratamento de água e esgoto, índices de violência, por exemplo.

Núcleo e periferia apresentam, então, características de qualificação opostas. O núcleo da cidade do Rio de Janeiro representa, historicamente, a região com as primeiras urbanizações, que mais se alterou ao longo do tempo. Nele estão presentes as funções centrais (econômica, administrativa, financeira e cultural), os melhores padrões de infraestrutura e equipamentos urbanos. A periferia, por sua vez, exerce função prioritária de moradia para as

³⁵ Entende-se por “periferização” mais do que a localização distante do centro metropolitano. O conceito inclui também a não acessibilidade ao consumo de bens e serviços que, embora produzidos socialmente pelo Estado, localizam-se apenas nas áreas mais privilegiadas da metrópole, beneficiando, portanto, principalmente aqueles que aí residem (ABREU, 1997, p.15)

classes populares com centros de serviços e consumo de importância local, hierarquicamente inferiores àqueles observados no centro.

Historicamente, o surgimento das cidades em um determinado lugar foi decorrente da concentração geográfica e social de um excedente de produção, o que configura um fenômeno de classe, haja vista que a existência de um excedente (acumulação primitiva), é extraído de algum lugar ou de alguém; e na mesma medida, o lucro obtido e o controle dele são restritos a um grupo menor de pessoas. A urbanização exige a constante existência de excedentes de produção, da mesma forma que absorver esse mesmo excedente. Estabeleceu-se, com isso, uma relação direta e íntima entre as etapas evolutivas do capitalismo e os processos de urbanização, na qual a busca por investimentos rentáveis na produção e na absorção de excedente de capital (ou lucro ou mais-valia) constitui uma política urbana. A urbanização capitalista contribui para contornar crises e aumentar os espaços das atividades capitalistas de reinvestimento de lucro.

Harvey (2014), cita como exemplos da importância das cidades para o capitalismo: a Paris de Haussmann e a Nova Iorque de Moses. Momentos em que excedentes de capital foram utilizados para alterar escalas de pensamento a respeito dos percursos urbanos; e, nos dois momentos as reformulações urbanas nas duas cidades alteraram as taxas de consumo, os padrões de infraestrutura, as formas de habitar e as dinâmicas de uso e ocupação do solo. O autor afirma que em ambas as cidades antes dessas reformulações, existiam excedentes de lucros que precisavam ser reinvestidos, decorrentes respectivamente das crises de 1848 e 1930. Na conjuntura atual, o mercado imobiliário representou, desde a década de 1990, um setor seguro e estável da economia após sucessivas crises (Leste Asiático em 1997, Sudeste Asiático em 1988, Rússia em 1998, Brasil em 1998, bolha do setor de tecnologia (crise das “.com”), Argentina em 2001).

A integração dos mercados financeiros em perspectiva global atua de forma flexível, de forma a financiar projetos urbanos em todos os continentes, existindo um ligeiro paralelo com o que fizeram Haussmann e Moses, porém em escala muito superior em relação ao segundo, e que se configurou como um modo de atuação na constante reformulação das cidades.

Securitização, a existência de grandes incorporadoras locais adquiridas transnacionalmente, criação de instituições financeiras que lidem com ativos secundários (de maior risco e/ou de baixo valor) e emissão de títulos de dívidas imobiliárias e hipotecárias foram mecanismos cruciais para a organização de créditos alocados no mercado imobiliário. A crise de 2008 teve início nos mercados centrais, estadunidense principalmente, e se espalhou

pelos demais países, baseada na insolvência das hipotecas *subprime* e na queda de valor dos ativos imobiliários. Uma crise seguida de um longo período de recessão econômica global, eminentemente uma crise urbana porque a própria vida nas cidades foi transformada em mercadoria, tanto pelas construções, propriamente ditas, quanto pelo modo de viver e habitar nas cidades. De acordo com Harvey (2014, p. 46)

A qualidade de vida urbana tornou-se uma mercadoria para os que têm dinheiro, como aconteceu com a própria cidade em um mundo no qual o consumismo, o turismo, as atividades culturais e baseadas no conhecimento, assim como o eterno recurso à economia do espetáculo, tornaram-se aspectos fundamentais da economia política urbana.

O estímulo a nichos de mercado, tanto no estilo de vida quanto nos hábitos de consumo, traduz uma experiência urbana contemporânea que envolve a liberdade no mercado desde que, todavia, exista por parte do consumidor, não mais cidadão, dinheiro para acessar e consumir. Uma tendência contemporânea e neoliberal de uma intensa ética individualista, que afeta os modos de socialização dos sujeitos. O consumo define também as formas de compreender a vida nas cidades, cada vez mais fragmentadas, desiguais e conflituosas em decorrência da polarização na distribuição da riqueza e do poder, observadas nas próprias cidades.

Reside, ainda, um aspecto de caráter mais pernicioso proveniente da absorção de excedente de capital por meio das transformações urbanas, a “destruição criativa”, forma recorrente de reestruturação urbana que se utiliza de extrema violência para construir o novo e contemporâneo sobre os escombros do antigo. A alusão ao “Anjo da História”, de Walter Benjamin, apresentada no primeiro capítulo desta tese estabelece aqui uma (sua?) relação.

Os processos urbanos capitalistas promovem deslocamentos e desapropriações de grandes contingentes populacionais, destruindo tecidos urbanos e redes de integração sociais únicas, estabelecidas ao longo de diversas escalas temporais. Essa é a principal forma de absorção do capital no redesenho urbano, a função privilegiada por sob a qual o capitalismo especulativo compreende as cidades. Na busca por utilizações “mais nobres e empreendedoras” do solo urbano existe uma dinâmica que envolve disciplinamento fiscal de governos municipais, atuação dos mercados fundiários, especulação imobiliária para outros usos e ocupação do solo. Harvey (2014, p.56) aponta aspectos referentes a cidade do Rio de Janeiro, observado, também, em Mumbai (Índia), Xangai (China), Seul (Coreia do Sul) e na expansão das cidades chinesas sobre as áreas rurais em seus entornos

É o mesmo que acontece com a proposta aparentemente progressista de conceder direitos de propriedade privada aos ocupantes, oferecendo-lhes os bens necessários

para sair da pobreza. Esse é o tipo de proposta atualmente debatida para as favelas do Rio de Janeiro, mas o problema é que os pobres, atormentados pela escassez de seus rendimentos e pelas consequentes dificuldades financeiras, são facilmente convencidos a vender esses bens a preço relativamente baixos [...] Aposto que, se as tendências atuais prevalecerem, em quinze anos todos aqueles morros ocupados por favelas estarão repletos de condomínios arranha-céus com vistas deslumbrantes para a Baía de Guanabara, enquanto os antigos favelados estão morando em alguma periferia distante.

Tais práticas de deslocamentos e desapropriações afastam, segregam problemas urbanos e sociais das áreas de interesse, fortalecendo e ampliando as amarras das populações vulneráveis na órbita de circulação e acumulação do capital. Tais práticas são apresentadas como “progressistas”, de melhora do desenho urbano, verdadeiras soluções, todavia (estimulam?) persistem a destruição de modos coletivos de viver e habitar, o esgarçamento da solidariedade social, apoio mútuo e não criação de empregos estáveis e bem remunerados. Estabelece-se, com isso, um mercado de desapropriações. Conclui Harvey (2014, p.59)

que a urbanização desempenhou um papel crucial na absorção de excedentes de capital, e que o tem feito em escala geográfica cada vez maior, mas ao preço de processos florescentes de destruição criativa que implicam a desapropriação das massas urbanas de todo e qualquer direito à cidade.

4.5.1 A cidade dos megaeventos

Na cidade do Rio de Janeiro são reproduzidos fenômenos apresentados na seção acima e tratar da metrópole carioca nos últimos anos, é obrigatoriamente fazer referência às mudanças do tecido urbano gestadas e produzidas nas últimas duas décadas. Tais mudanças não estão desligadas dos grandes eventos ocorridos em anos seguidos, que em ordem cronológica são apresentados da seguinte forma: Jogos Pan-Americanos de 2007 (XV Jogos Pan-Americanos), Jogos Mundiais Militares de 2011 (V Jogos Mundiais Militares do Conselho Internacional do Desporto Militar), Copa das Confederações FIFA de 2013, Jornada Mundial da Juventude de 2013 (XXVIII Jornada Mundial da Juventude), Copa do Mundo FIFA de 2014, Jogos Olímpicos de Verão de 2016 (Jogos da XXXI Olimpíada) e Jogos Paralímpicos de Verão de 2016 (Jogos da XV Paralimpíada).

Os eventos listados foram comumente denominados de megaeventos tanto pela quantidade de espectadores, nacionais e estrangeiros, quanto pelas grandes somas de investimentos (público das três esferas federativas; bem como privados, nacionais e estrangeiros) que mobilizaram. Os megaeventos foram alçados ao papel de atores na cidade do Rio de Janeiro e ao seu gravitaram debates, enfrentamentos, ações e omissões a respeito

de participação, segurança, legado, remoções, acessos das populações aos equipamentos e impactos no turismo, por exemplo.

Durante, pelo menos, uma década a cidade do Rio de Janeiro ficou em enorme evidência mundial e buscou investimentos e receitas advindas do turismo e das obras de infraestrutura. Para a população residente havia a estimativa de que a infraestrutura construída e os equipamentos esportivos permanecessem como um legado de benefícios. Havia, também, o interesse das elites dirigentes à época, de que o Brasil ficasse em evidência, em permanente destaque.

Os debates a respeito da segurança pública foram alçados ao topo das prioridades, haja vista o histórico da própria cidade e as preocupações com eventos esportivos em uma configuração de mundo distinta, após os atentados na Olimpíadas de Munique (Alemanha) em 1972 e o 11 de setembro de 2001, na cidade de Nova Iorque (EUA). Garantir a segurança e o monitoramento foram, dessa forma, preocupações e buscas constantes como afirmam Pedro e Castro (2016), ao debater a videovigilância nos megaeventos realizados no Rio de Janeiro.

Um dos legados dos megaeventos, na perspectiva dos autores, foi a implementação e ampliação das tecnologias de videovigilância sem que tenha havido, contudo, os necessários debates sobre intimidade, privacidade e liberdade dos cidadãos. Não são debatidos os tipos de informações coletadas, formas de armazenamento, divulgação e utilização das imagens e permanece o receio de que tais exames sirvam não apenas para o tempo presente, mas, também, para o futuro, na busca por antecipação de eventos ainda por ocorrer. Os megaeventos constituíram uma “brecha” oportuna para novas práticas de controle do Estado e de políticas de segurança pública, assim como, por exemplo, a implementação e, posterior, permanência do Centro Integrado de Comando e Controle (CICC, uma exigência dos comitês internacionais e que está localizado no bairro Cidade Nova). Destaca-se, também, o contínuo aperfeiçoamento de práticas de segurança e controle tanto em âmbito local quanto àquelas oriundas de anteriores experiências internacionais. A cada evento desse porte novas práticas são incorporadas, reforçam padrões, e são traduzidas localmente.

O cotidiano da cidade e de seus moradores torna-se excepcional, isto é, aquilo que foi pensado e utilizado nos megaeventos passa a ser cotidianamente utilizado, produzindo, assim, uma rotina de excepcionalidades de dispositivos e processos, que encontra nos megaeventos um sentido preciso, a saber: tais eventos internacionais constituem um processo, produto e efeito contínuo, que a cada edição é ampliado, traduzido e reformatado. Uma cadeia estável que permanentemente configura (mantém?) a cidade sob um cerco.

Pedro e Castro (2016, p. 207), apontam a mudança de curso das políticas públicas de segurança a partir dos megaeventos e as alterações nos cotidianos de ser e viver, que afetam as pessoas. As alterações de ser e viver contemporaneamente na cidade do Rio de Janeiro, foram afetadas pelo ambiente de permanente tensão e desconfiança que os aparatos de segurança, como as câmeras de vigilância, engendraram. Contudo, conforme destacam os autores, quando o aparato tecnológico não surte o efeito esperado recorre-se a intensificação de táticas já utilizadas e o uso massivo de novos dispositivos de segurança, cada vez mais sofisticados e

Produz-se, assim, progressivamente, uma naturalização dessas práticas e o fortalecimento do enunciado de que as políticas de segurança articuladas aos dispositivos de vigilância e monitoramento constituem a única alternativa para situações de desordem, crime e violência – mesmo quando, em um primeiro momento, seus efeitos são visivelmente negativos.

Carvalho (2016) aponta outro aspecto decorrente dos megaeventos, notadamente a partir dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, o aumento dos valores dos imóveis na cidade do Rio de Janeiro e o efeito deletério das remoções de imóveis e comunidades consideradas “indesejadas”. O Porto Maravilha e o Parque Olímpico da Barra representaram as grandes intervenções urbanísticas na cidade visando os megaeventos, sendo que o parque, um complexo poliesportivo com diversos equipamentos; e, local que concentrou maior quantidade de arenas e público, encontrava-se ao lado de um “vizinho indesejado”, a favela Vila Autódromo.

A metrópole carioca apresentou uma expansão para a Zona Oeste da cidade na direção de Barra da Tijuca e Jacarepaguá, com forte crescimento a partir do final da década de 1960, principalmente com o trabalho de Lúcio Costa³⁶ e a elaboração do Plano Piloto para a urbanização da baixada compreendida entre Barra da Tijuca, o Portal de Sernambetiba e Jacarepaguá. O Autódromo Internacional de Jacarepaguá foi palco importante dos eventos de automobilismo entre os anos de 1966 e 2012, quando sediou grandes prêmios de Fórmula 1 (de 1978 a 1989) e de motovelocidade (de 1995 a 2004) até sua demolição. Carvalho (2016, p. 322) aponta que a população “sem terra” ocupou as margens da Lagoa de Jacarepaguá e de lá acompanhou o desenvolvimento do vizinho bairro planejado da Barra da Tijuca enquanto a Vila Autódromo, nome oportunamente conferido ao local, com 760 imóveis, desenvolveu-se sem nenhum aparato técnico.

36 Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro Lima Costa (1902 - 1998) foi arquiteto e urbanista, um dos principais responsáveis pela elaboração do Plano Piloto de Brasília.

A Vila Autódromo sempre esteve ameaçada de remoção, apesar de ter recebido concessão de uso dos imóveis em 1990 e renovação da mesma em 1998, respectivamente, dos governadores Leonel de Moura Brizola e Marcello Alencar, por 99 anos prorrogáveis por igual período. A remoção inicialmente estava relacionada à questões de proteção ambiental e, posteriormente, com os interesses de valorização e a realização dos megaeventos. Disputas judiciais, decisões e omissões dos poderes públicos, ação dos movimentos populares e os interesses do grande capital e da especulação imobiliária, marcaram a história da comunidade da favela Vila do Autódromo.

A situação imobiliária da cidade do Rio de Janeiro foi rapidamente alterada após os sucessivos eventos, o que modificou, por sua vez, os modos de ser e habitar a cidade. As disputas entre a lógica do capital e a lógica dos sujeitos, foi afetada cotidianamente e Carvalho (2016, p. 323) destaca

O mercado dita os valores dos imóveis. Assim, eventos como as Olimpíadas 2016 agregam valor às propriedades na cidade-sede. No Rio de Janeiro não foi diferente: nos últimos seis anos, especialmente após o anúncio da cidade como uma das sedes da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e como cidade-sede das Olimpíadas 2016, houve um aumento considerável nos valores dos imóveis. Contudo, estar próximo às favelas deprecia o valor da propriedade, principalmente se a região é alvo constante de guerra entre facções criminosas e as forças de segurança pública. Desse modo, expressões como “sem vista para comunidade” ou “longe de comunidade”, por exemplo, são recorrentes nos anúncios de imóveis no Rio de Janeiro.

O Autódromo Internacional de Jacarepaguá teve sua localização alterada, devido aos interesses nos valores dos terrenos pelos empreendimentos na Barra da Tijuca. Com isso, as construtoras anunciavam empreendimentos na região do autódromo e de partes de Jacarepaguá, como se estivessem situados na Barra que era um bairro contíguo. A valorização do solo nessa região se deu, também, pelos já escassos vazios urbanos, que diante da iminência dos megaeventos constituiu um pretexto para conferir outros usos e destinos ao autódromo, que serviu de área para a construção do Parque Olímpico da Barra. Todavia em seu entorno, a Vila Autódromo consistia em um empecilho aos planos municipais, desejosos de conceder toda a área, uma planície, para as instalações olímpicas.

Estado e capital atuaram de forma conjunta, como destacou Abreu (1997) ao tratar da evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro, a partir da criação de uma Área de Especial Interesse Social (AEIS) e restavam duas possibilidades para a Vila Autódromo: a primeira, um projeto de urbanização na área com a construção de creches, postos de saúde, praças, estações de tratamento de água e esgoto, pavimentação de ruas e iluminação pública; a segunda, a remoção com indenização aos moradores ou realocação em condomínios construídos pelo

poder público municipal. Os moradores da Vila Autódromo desejam a primeira alternativa, contudo a alternativa adotada foi a segunda (CARVALHO, 2016, p. 326)

Essa foi a estratégia do governo municipal, justificada pela necessidade de implementação do futuro Parque Olímpico da Barra, que, contraditoriamente, se situava na área do extinto Autódromo de Jacarepaguá. Assim foi institucionalizada a mudança de nome da região do autódromo, já utilizada pela iniciativa privada.

Destaca-se também que houve alteração no projeto apresentado ao Comitê Olímpico Internacional, quando da candidatura da cidade do Rio de Janeiro para sediar as Olimpíadas em 2016. Prédios e equipamentos previstos para a área do Porto Maravilha, zona portuária da cidade, foram transferidos para a área do Parque Olímpico da Barra, região com maior valorização do solo, o que favoreceu empresários e construtoras.

Outra área que sofreu profundas alterações foi a região portuária da cidade do Rio de Janeiro, debatida desde a década de 1980 com proposta de revitalização. Com base em exemplos bem sucedidos como Baltimore (Estados Unidos), Barcelona (Espanha), Buenos Aires (Argentina) e Cidade do Cabo (África do Sul), em 2009 foi apresentada a Operação Urbana Porto Maravilha³⁷ que desde sua origem contou com sujeitos e vozes distintas e dissonantes, representantes de outras propostas e perspectivas para a cidade (ANGOTTI, 2016). A região foi declarada Área de Especial Interesse Urbanístico na busca por reestruturação social, econômica e urbanística.

O projeto foi apresentado como uma alternativa de melhora da zona portuária, uma das áreas mais degradadas e abandonadas da cidade durante grande parte do século XX, em que se imiscuíram ausência de investimentos públicos, infraestrutura urbana inadequada e usos do solo que desqualificaram a região. Contudo, existe uma correlação entre as alterações em áreas portuárias que apresentam similitudes em diversas cidades do mundo: tais revitalizações passam por usos, apropriações e gestões de cidade a partir de uma ótica neoliberal, isto é, gesta-se a cidade visando vantagens ao mercado, uma reprodução globalizante, efeito destacado por Harvey (2014.)

Os debates sobre o Porto Maravilha tiveram diferentes aspectos, desde o nome (“maravilha” para quem?), passando pelo destino do Elevado da Perimetral, com a utilização de Certificados de Potencial Adicional Construtivo (CEPACs, outorga onerosa do direito de construir), os futuros usos e aumentos das áreas construídas (novos limites de 90 e 150 metros de altura, respectivamente, nas avenidas Rodrigues Alves e Francisco Bicalho), processo de gentrificação (expulsão de população residente a partir da requalificação da área com

37 Lei nº 101 de 23 de novembro de 2009, que alterou o plano diretor da cidade do Rio de Janeiro.

consequente valorização dos terrenos e elevação dos preços dos serviços), a criação de um grande praça pública, como a Praça Mauá nos moldes da Praça XV, cercadas de aparelhos culturais, que, contudo, permanecem com pouca população residente. Angotti (2016, p. 315) aponta uma perspectiva para a região após as obras

As controvérsias, em geral, apontam para o movimento das relações, destacando os interesses dos diferentes atores. Os conflitos, muitas vezes, ressaltam posturas predominantes, como o poder estatal, o uso de recursos públicos para beneficiar investidores privados e a transformação da cultura em mercadoria.

4.5.2 A favela como problema de segurança pública

Os megaeventos produziram, ainda, um outro efeito no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, que foi o de ofuscar as favelas como problema público e as alçaram ao lugar de uma nova agenda de segurança pública e, paralelamente, intensificaram as práticas de remoção, de acordo com Burgos (2017, p. 409), como agenda urbana de debates e lutas

[...] a favela parece ter se esgotado, já que não encontra fácil legibilidade nem para uma concepção que valoriza uma noção mais abstrata de direito à cidade, que não opera facilmente com as fronteiras que caracterizam a lógica das favelas; e muito menos para uma concepção que opera com a ideia de cidade-mercadoria, isto é, a cidade pensada não como fonte para a produção de bens de cidadania e sim como oportunidade para os negócios privados.

As favelas possuem uma história e sentido precisamente relacionados ao desenvolvimento urbano da cidade: a forma urbana favela é consolidada no período da *Belle Époque*³⁸ carioca e corresponde ao projeto de modernização conservadora³⁹ iniciado na década de 1930, que retirou tanto do Estado quanto do mercado a responsabilidade pela moradia. Apresentam, ainda, uma dicotomia na maneira que nelas se exerce um controle social sobre a população pobre e, concomitantemente, nelas se desenvolve um espaço de categorias de lutas pelo acesso da mesma população pobre, alijada do mercado formal de trabalho.

Favela constitui um termo polissêmico, que se metamorfoseou com o decorrer do tempo. Inicialmente, favela designava uma leguminosa trazida do sertão nordestino quando do retorno dos soldados da campanha de Canudos que ocuparam as encostas de um morro na região central da cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, o termo favela passa indicar um tipo de moradia, de construção, à época, contrário aos processos e projetos da *Belle Époque*, que

38 *A Belle Époque é demarcada entre os anos de 1889 e 1930, sendo compreendida como um período de intensas modificações na cidade do Rio de Janeiro, então capital, que visavam alterações urbanas, urbanísticas, sanitárias, culturais, trabalhistas e sociais. Os grandes exemplos são a construção da Avenida Central, hoje Avenida Rio Branco, e as reformas sanitárias empreendidas por Oswaldo Cruz.*

39 *Abordagem interpretativa que considera a construção do Estado pela modernização capitalista sem alteração das estruturas de poder anteriores, isto é, mantêm-se a estrutura de poder pré-fase de industrialização.*

visavam a produção de uma cidade-capital da república, inspirada nos ditames urbanísticos parisienses e, conseqüentemente, avesso ao passado monárquico e lusitano. Um adjetivo com viés negativo, precário, em seguida, passa a ser utilizado como algo à margem e contrário do pretendido para a cidade.

Por fim, favelização designou um processo de degradação social, econômico e espacial e o favelado, um novo tipo urbano. Nome, substantivo, adjetivo e verbo constituem as metamorfoses polissêmicas originais em favela, que, por sua vez, de acordo com Burgos (2017, p. 413), representam uma fronteira entre o desejado e o indesejado, como forma sublimada do tratamento a questão da negra e do negro egressos dos processos escravagistas: exclusão, invisibilidade e negação. Um projeto excludente de cidade que albergava grande parcela da população e que serve como o negativo de uma imagem de construção da cidade e das questões urbanas

[...] a palavra favela passa a designar uma fronteira simbólica, entre os que pertenciam à cidade e os que estavam à margem dela, não importando neste caso, que essas habitações estivessem em morros localizados em áreas centrais da cidade; tampouco importando que se estivesse falando de situações fundiárias e construtivas muito distintas – era muito comum, aliás, que parte dessas habitações tidas como favelas fosse alugada no entorno por instituições empregadoras, reduzindo desse modo o custo de seu trabalhador.

O tipo urbano criado, “favelado”, contudo, adquire uma perspectiva ativa, alternativa, de pertencimento e de enfrentamento das questões da cidade, considerando os processos de modernização conservadora pós 1930 e o aprofundamento da questão da moradia. As favelas representam um enfrentamento coletivo ao problema imediatamente individual, o “teto para morar”, uma vez que as favelas possuem como uma de suas principais características estarem aptas a chegada de novos moradores pela possibilidade constante de novas construções. Tal característica adquire funcionalidade tanto para o estado quanto para o mercado imobiliário em um momento histórico que apresenta maior demanda de população em um período de intensa industrialização (BURGOS, 2017).

Um estilo de vida associativa é identificado pelo (fortalecimento?) fornecimento de solidariedade interna e possibilidade de enfrentamento às remoções para os parques proletários, que adquirem contornos intensos no final da década de 1940. As primeiras remoções eram baseadas na ameaça sanitária, destinadas aos trabalhadores urbanos inseridos formalmente no mercado de trabalho. Paralelamente, observa-se uma nova forma de acesso à terra, os loteamentos voltados às classes populares, também baseados em novas construções, como as favelas, e que se inserem na ilegalidade na medida em que seus moradores não completam as exigências burocráticas para legalização dos terrenos.

O processo de modernização conservadora experimentado no Brasil provocou, ao mesmo tempo, o adensamento das favelas e o interesse do mercado imobiliário, estabelecendo novas disputas pelos espaços da cidade e dos modos de viver e habitar na cidade do Rio de Janeiro, sendo a ameaça das remoções uma constante. Porém nos anos 1960, com a transferência da capital federal para Brasília, existem novos sujeitos, vozes e organismos no debate a respeito das favelas como intelectuais, artistas (notadamente, os sambistas e as escolas de samba), segmentos da igreja católica e as universidades; o que altera o modo de ver e entender a favela, como um problema público alvo de proteção e valorização por sua singularidade e não mais como algo a ser eliminado e extirpado da paisagem carioca. Nota-se, contudo, que essa perspectiva trata de algumas favelas e não de todas, haja vistas disputas logo no segundo governo do Estado da Guanabara, de Carlos Lacerda⁴⁰. De acordo com Burgos (2017, p. 416) temos

Torna-se real a ameaça da remoção, e disso se segue um vigoroso processo de articulação entre associações de favelas, intelectuais, setores da Igreja Católica e lideranças políticas; o problema favela deixa de ser um instrumento do poder público para justificar políticas como a dos parques proletários e passa a se afirmar como uma configuração que traz para o primeiro plano a experiência do morador da favela; sua voz, até então inaudível, ganha nova audiência, e ganha corpo a capitalização de toda uma produção cultural que tem sua origem na favela. Gradualmente, a favela passa a ser identificada como berço do samba e da genuína cultura popular urbana; como fonte de solidariedade e de sincretismo religioso.

Burgos (2017) argumenta que dois projetos de governos municipal e federal, respectivamente, o Favela-Bairro (de 1993) e o PAC das Favelas (de 2007) buscavam um processo contínuo de melhoria das condições de vida nas favelas, por meio de melhorias das condições urbanísticas nas mesmas. Tais programas atuaram na construção de creches, escolas, postos de saúde, gradual urbanização, construção de praças e equipamentos esportivos, estabelecimento de redes de água, esgoto e energia elétrica e práticas de regularização fundiária. Compreendia-se que as favelas demandavam valorização, urbanização e de serviços públicos aos moradores.

Todavia um terceiro projeto articulou a “desinvenção da favela” por meio de uma tática de mudança de percepção da favela enquanto problema público: o programa Morar Carioca⁴¹ (BURGOS, 2017, p. 418)

Pois, à diferença do Favela-Bairro, que tinha sido um marco da política de urbanização experimentada nos anos de 1990, o Morar Carioca pretendia conferir à

40 Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1914 – 1977) foi jornalista e político, membro da União Democrática Nacional (UDN) foi deputado federal (1955 – 1960) e o segundo governador do Estado da Guanabara (1960 – 1965). Foi proprietário do jornal Tribuna da Imprensa e da editora Nova Fronteira.

41 Ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/smhc/conheca-o-programa>

favela um status de território da cidade, para o qual seriam destinados os mesmos equipamentos disponíveis no restante da cidade, aí incluída a legislação urbanística. Nesse sentido, a favela deixaria de ser tratada como uma forma urbana singular, com fronteiras em face das outras partes da cidade, passando a ser lida apenas com uma área pobre, carente de recursos. Com essa operação cognitiva desinventa-se a favela, ao mesmo tempo em que se abre espaço para processos de gentrificação daquelas situadas em áreas valorizadas da cidade.

O que inicialmente apresentava-se como uma ação democrática foi, posteriormente, compreendida como uma tática para alçar a cidade à condição de cidade global, que passa por deslegitimar o lugar da favela nos debates sobre a cidade do Rio de Janeiro, na esteira dos megaeventos e sem a persistência do saldo negativo para o alcaide municipal, haja vista as intensas remoções por razões olímpicas. Em conjunto com o programa, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) buscavam ocupar ostensivamente as favelas em um cinturão que começa na zona sul, passava pelo bairro da Tijuca e terminava no centro da cidade do Rio de Janeiro. As UPP's foram alçadas ao papel de política de segurança pública após o êxito em 2008, recebendo apoio massivo da grande mídia e do empresariado carioca, associado ao projeto financeira e logisticamente. Contudo, o que poderia representar uma nova forma de acesso e garantia de direitos aos moradores das favelas e o estabelecimento de uma nova relação com a polícia foi, na verdade, evidenciado como mais uma alteração de percepção para com a favela, compreendida a partir desse momento pela ótica da violência urbana, do território em conflito, local no qual é necessário pacificação com efeitos diretos no que se imaginava uma cidade olímpica. Burgos (2017, p. 420) destaca

A questão urbana propriamente dita das favelas, suas condições de vida, e mesmo o jugo de sua população à autoridade do traficante, da milícia ou ao arbítrio da polícia, pouco foram afetadas pelas UPP's, ainda que nas favelas ocupadas sua população tenha experimentado uma breve trégua na rotina de tiroteios sangrentos, os quais somente se justificam para aqueles que querem alimentar a lógica da guerra, que afinal tem a sua própria economia.

Os efeitos mais nefastos dessa última alteração são as vidas perdidas em decorrência dos conflitos ou pela constante tensão nas ruas da cidade. Até novembro de 2019, 05 crianças e 19 adolescentes totalizando 24 vidas, pereceram em decorrência dessa convivência beligerante na cidade do Rio de Janeiro.

4.5.3 Milícia, mais uma face da violência

A violência urbana, dessa forma, corresponde a mais uma forma de analisar os contextos e suas relações em uma pesquisa que analisa crianças e literatura em uma creche municipal localizada em uma favela da cidade do Rio de Janeiro. Violência urbana que

assume um contorno bem específico na região da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, com uma prática criminosa denominada milícia. As milícias ganharam notoriedade a partir do ano de 2006, quando o termo passou a ser empregado para designar o controle monopolístico de áreas e atividades econômicas por agentes armados do Estado, como policiais civis e militares, bombeiros militares e agentes penitenciários. Tal controle é exercido em comunidades e favelas, em troca de proteção para moradores e comerciantes. Inicialmente, atores públicos, como políticos e grande mídia, apoiaram a formação e atuação das milícias como forma de enfrentamento comunitário organizado ao narcotráfico e ausência do poder público. As milícias foram, então, apoiadas como um “mal menor”, preferível ao tráfico de drogas e compreendidas como grupo de autodefesa comunitário, frente ao poderio dos narcotraficantes.

As milícias apresentam semelhanças aos grupos de extermínio atuantes nas décadas de 1960, 1970 e 1980 na Baixada Fluminense e na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, todavia, reside um aspecto novo, conforme apontado por Cano e Duarte (2012, p. 13)

A novidade das milícias estaria apenas na ampliação dos negócios com a “venda” de produtos e serviços. Tal característica das milícias do Rio de Janeiro também esteve presente no início das máfias italiana e norte americana. Além disso, o controle sobre o território, que passa a ser dominado militarmente, seria também uma característica central do fenômeno das milícias na cidade do Rio de Janeiro. A diferença em relação aos grupos de extermínios é que estes, apesar de serem também compostos por policiais, cobram apenas de comerciantes locais e matam por encomenda. Isto é, os grupos de extermínio se aproximam mais da imagem de pistoleiros sertanejos do que dos negociantes da segurança. Adicionalmente, haveria também o diferencial de os milicianos tentarem ocupar espaços cada vez maiores nos poderes Legislativo e Executivo, construindo redes no interior do Poder Executivo, Legislativo e até no Judiciário.

A milícia é herdeira tanto dos grupos de extermínio quanto daquilo que se convencionou denominar de “polícia mineira”, grupos formados por ex agentes de segurança pública, como policiais, que atuavam a fim de evitar crimes em uma determinada área, vendendo proteção a moradores e comerciantes. A evolução desses grupos, além do acima exposto, reside na atuação com venda de serviços, como transporte público irregular, venda e distribuição de água e gás de botijão, serviços de televisão a cabo e de internet.

Cano e Duarte (2012), destacam cinco traços que definem o conceito de milícia que auxiliam na compreensão do fenômeno contemporaneamente. De acordo com os autores, temos: i) as milícias exercem domínio territorial e populacional em determinadas áreas por meio de grupos armados irregulares; ii) exercem coação a moradores e comerciantes; iii) motivação centrada no lucro individual, ainda que exista uma outra retórica, de cunho coletivo; iv) discurso de legitimação de instauração de uma nova ordem, oposta ao

narcotráfico, como uma alternativa positiva; v) participação de integrantes da milícia em posições de comando e influência nos poderes da República (executivo, legislativos, judiciário) e entes federados (esferas municipal, estadual e federal)

A Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) instaurou uma comissão parlamentar de inquérito em junho de 2008, a CPI das Milícias⁴², que elaborou um relatório que serviu como base para as ações do Estado contra pessoas e grupos milicianos nos anos seguintes. O relatório final⁴³ indiciou 225 pessoas, dentre elas políticos, policiais, agentes penitenciários, bombeiros e civis e apresentou 58 propostas de enfrentamentos às milícias. Importante destacar que os trabalhos da comissão parlamentar, foram aprovados após um sequestro sofrido por uma equipe de reportagem do jornal "O Dia" enquanto investigava, justamente, atuação de grupos milicianos, em maio de 2008⁴⁴. Tal fato alterou definitivamente a percepção a respeito da milícia.

O relatório da CPI das Milícias apresentou dados que comprovaram a extensa e intensa presença da atividade criminosa, definida como crime organizado, em várias áreas da cidade, favelas e bairros; a presença majoritária de policiais civis e a formação de currais eleitorais, pela vinculação de pessoas eleitas para cargos eletivos com votações extremamente concentradas. As milícias apresentavam, assim, uma vinculação a um projeto político que poderia explicar a sua forte expansão na primeira década dos anos 2000.

Verifica-se outra configuração para as milícias e o narcotráfico que, anteriormente, disputavam territórios e atuação e, contemporaneamente, atuam em conluio. Denomina-se tal articulação de narcomilícia, a união de paramilitares e traficantes de drogas. De acordo com informações sistematizadas pelo jornal "O Globo"⁴⁵, a partir de relatório do Grupo de Atuação Especial no Combate ao Crime Organizado do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (GAECO – MPRJ) e do Departamento Geral de Homicídios e Proteção à Pessoa da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro (DGHPP-PCRJ), existem 180 localidades do estado do Rio de Janeiro dominadas pela atuação das narcomilícias.

42 Resolução nº 433/2008, publicada em DO de 11/06/2008.

43 Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a Investigar a Ação de Milícias no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, presidido pelo deputado Marcelo Freixo, com vice-presidência da deputada Cidinha Campos, com relatoria do deputado Gilberto Palmares, tendo membros efetivos os deputados Paulo Melo, Pedro Paulo, João Pedro, André Corrêa. Disponível em: file:///C:/Users/plf_f/Downloads/Relatorio%20CPI%20das%20Milicias.pdf

44 Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/jornalistas-sao-torturados-por-milicianos-no-rio-equipe-de-dia-foi-espancada-por-7-horas-na-zona-oeste-519747.html>, acessado em novembro de 2019

45 Reportagem de Antônio Werneck e Rafael Nascimento de Souza, acessada em novembro de 2019, disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/narcomilicias-trafficantes-milicianos-se-unem-em-180-areas-do-rio-segundo-investigacao-24007664>

Mapa 1 - Atuação das milícias na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.



Fonte: Jornal O Globo

Os dados apresentados destacam os municípios do Rio de Janeiro, Itaguaí, Seropédica, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, São Gonçalo, Itaboraí, Maricá e Rio Bonito. Especificamente, no município do Rio de Janeiro são destacados os bairros de Santa Cruz, Senador Camará, Vila Kennedy, Ilha do Governador, Praça Seca e Itanhangá, sendo esse último o bairro em que esta pesquisa realizou as observações em campo.

As favelas do bairro do Itanhangá, verificam uma crescente expansão do poderio das milícias que se expande por meio de cobranças a moradores e comerciantes, instalação de guaritas e cancelas, a presença de vigias nas ruas, a exploração de serviços e transportes⁴⁶. O grupo paramilitar é o mesmo que atua nas regiões da Muzema e da favela do Rio de Pedras, de acordo com informações da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. Especificamente no Morro do Banco, local onde funciona a creche e campo desta pesquisa, verifica-se a especulação imobiliária que avança em direção a área de proteção do Parque Nacional da Tijuca, que é formado pela Mata Atlântica, por meio de queimadas e acúmulo de lixo nas encostas⁴⁷.

Em síntese este capítulo percorreu contextos que afetaram a pesquisa, mais precisamente nos impactos sentidos na produção de uma pesquisa com crianças pequenas, de uma creche pública localizada em uma favela da Zona Oeste, na cidade do Rio de Janeiro. Para isso foi necessário situar os modos de existir e viver na cidade, que apresentam marcas e

46 Acessado em novembro de 2019, disponível: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/05/5640833-moradores-de-favela-do-itanhanga--dominada-por-milicia--denunciam-imposicao-de-cancela.html>

47 Acessado em novembro de 2019, disponível em: <https://guiame.com.br/noticias/sociedade-brasil/moradores-reclamam-de-surgimento-de-milicia-no-itanhanga-no-rio.html>

características observadas globalmente. A cidade do Rio de Janeiro é uma metrópole localizada na periferia do sistema capitalista, onde são produzidos e reproduzidos efeitos observados em inúmeras cidades.

As marcas mais recentes percebidas nesta cidade são oriundas dos megaeventos, que alteraram significativamente a forma de habitar a cidade. O aumento dos preços dos imóveis e dos aluguéis promoveu mudanças e novos arranjos dos moradores, novas construções (residenciais, comerciais, de serviço, de cultura) que alteraram o cenário urbano; por outro lado, a favela passou a ser entendida como um problema de segurança pública e, para isso, remoções por meio de um programa municipal e um cinturão de defesa, foram organizados a fim de afastar ou confinar o “problema”. O direito à cidade, então, foi restringido para largos contingentes populacionais. As milícias configuram formas outras de violência, que exerce seus poderes por meio da coação na venda de serviços e evidência, fortemente, a ausência do poder público, nas áreas de segurança pública, habitação, lazer e transporte.

5 A CRECHE COMO CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo apresenta uma creche pública carioca, que compõe a Educação Infantil no Brasil e que representa mais uma conquista legal, expressa em diversas legislações⁴⁸ e resultado de intensas mobilizações históricas, como o Movimento de Luta por Creche (iniciado na década de 1970), pelos diversos fóruns de Educação Infantil presentes nos estados brasileiros do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

O contexto legal e juridicamente definido configura a área como a primeira etapa da Educação Básica, como dever do Estado de responsabilidade prioritária dos municípios. A frequência sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade, definida pela Lei nº 12.796/2013, presente em estabelecimentos públicos e privados, com exigências de formação das/dos profissionais que trabalham com crianças pequenas. A Educação Infantil constitui uma política pública social da área da Educação, que junto com as políticas públicas de Saúde, de Assistência Social e de proteção jurídica, integra as políticas públicas do estado brasileiro para a primeira infância.

Como primeira etapa da Educação Básica representa uma competência concorrente dos entes federados, isto é, à União cabe a elaboração e fixação de normas e diretrizes gerais e assistência técnica ao Distrito Federal e municípios brasileiros, no desenvolvimento de ações e programas. Importante destacar que os princípios de autonomia e colaboração entre os entes federados são constitucionais (Artigo 23 da Constituição Federal) e caracterizam as ações e relações como horizontais entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e não hierárquicas entre os mesmos.

Em uma perspectiva histórica, o nome creche representa atendimento de caráter, objetivos, atividades e espaços destinados as/os filhas/os das mulheres trabalhadoras, que exerciam trabalho extra domiciliar e às crianças órfãs. Detinha um caráter assistencial às crianças pobres, negras, indígenas, abandonadas e com deficiência; e, visava o cuidado físico, de saúde, alimentação, higiene, a formação de hábitos sanitários e comportamentais.

Em 1943 com a elaboração da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT, Decreto-lei nº 5.452/1943), a creche obteve outra perspectiva, vinculada ao mundo do trabalho, inserida nas leis trabalhistas e associada à mulher-mãe-trabalhadora durante o período de amamentação (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.23).

48 Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8.069/1990), Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº8.742/1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

Em 1974, o Ministério da Educação passa a ser responsável pela Educação Infantil com a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar, depois nomeado Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e, posteriormente, como Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), atualmente sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do referido ministério.

A creche na Constituição Federal de 1988 aparece em dois capítulos, no Capítulo II – dos Direitos Sociais (Artigo 7, inciso XXV), como direito das/dos trabalhadoras/es urbanos e rurais para as/os filhas/os desses, desde o nascimento até os cinco anos, em creches e pré-escolas; e, no Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – da Educação (Artigo 208, inciso IV), expresso como dever do Estado para com a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, até os cinco anos de idade⁴⁹. Definiu-se assim, a competência da Educação com a creche, isto é, a inserção da creche como parte integrante da Educação Infantil juntamente com a pré-escola.

Tal compreensão alterou as demais legislações que se seguiram, como o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA Lei nº 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei nº 9.394/1996, que situaram a creche na esfera de atuação da Educação. Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam, ainda, que a reformulação da política de Assistência Social, com a criação do Sistema Único da Assistência Social - SUAS, em 2004, corroborou para esse processo.

A LDBEN (Lei nº 9.394/1996) no Artigo 89 definiu que as creches e pré-escolas, existentes ou a serem criadas, deveriam ser integradas aos sistemas de ensino após três anos da publicação da referida lei. A construção desse entendimento, estava assentada em dois aspectos oriundos das preocupações inauguradas e expressas na Constituição Federal de 1988. O primeiro é referente à concepção de criança expressa no documento, que afirma a criança como sujeito de direitos; e o segundo, relacionado às políticas públicas, enquanto conceito universalista, para toda a população na efetivação da garantia de direitos e residualista, para grupos da população que estejam privados (impedidos ou lesados) de seus direitos.

As políticas públicas de Educação estão inseridas no conceito universalista, enquanto as da Assistência Social estão vinculadas às residualistas. Logo, a compreensão de que a Educação Infantil é um direito de toda e qualquer criança, a partir do nascimento e que atende a integralidade do sujeito, foram as bases para a integração da área aos sistemas de ensino, como apontam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 40):

49 Redação obtida após a promulgação da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

A opção brasileira pela inserção do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos (e de todo o atendimento tradicionalmente feito pelos diferentes modelos de creche) no setor de Educação obedece às concepções anteriormente explicitadas e consagradas na Constituição e nas leis decorrentes.

Importante destacar que a inserção das instituições de Educação Infantil nos sistemas de ensino, passagem da Educação Infantil e de seus estabelecimentos, da área da Assistência Social para a Educação, ocorreu em um período de contração das ações estatais em decorrência de ajustes econômicos, durante a segunda metade da década de 1990; e da emergência, no cenário nacional, de agências internacionais que preconizaram em seus documentos outras propostas para o atendimento das crianças pequenas (ROSEMBERG, 2002).

A partir das legislações citadas processou-se uma mudança semântica na palavra creche, que passou a designar um conceito, uma vez que os documentos nacionais consagram os termos “creche” e “pré-escola” sem, contudo, defini-los. Optou-se, dessa forma, em não alterar o que era utilizado pelos órgãos municipais e população, contudo definiu-se que a diferença entre creche e pré-escola é etária. A creche atende crianças até três anos e a pré-escola, atende às crianças com idades entre quatro anos e cinco anos e onze meses. Limitou-se, pela questão etária, sem debater as especificidades, aproximações e distanciamentos existentes no trabalho com crianças pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI- Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009), foram construídas como um conjunto de diretrizes de caráter mandatório para o trabalho na Educação Infantil. Apresentaram o currículo como um conjunto de práticas, articuladas com as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos sociais historicamente produzidos e reconhecidos, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças. Considerando-se, assim, a criança como sujeito histórico de direitos, que interage social e coletivamente, construindo nessas vivências sua identidade (pessoal e coletiva). Criança que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e estabelece sentidos com a natureza e com a sociedade, produzindo cultura e sendo produzida pela mesma.

Definiram-se as instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas como espaços coletivos, não domésticos, públicos ou privados que educam e cuidam de crianças até cinco anos, em jornadas diurnas ou integrais (igual ou superior a sete horas diárias) ou parciais (de quatro horas diárias). Princípios éticos, políticos e estéticos foram definidos como forma de subsidiar as propostas pedagógicas, para que os estabelecimentos possuam funções

sociopolíticas resguardando os modos de ser, viver, habitar e compreender dos diversos segmentos sociais e dos povos originários e autóctones.

Interações e brincadeiras constituem eixos norteadores das propostas de trabalho com crianças pequenas, que ampliam e garantem experiências, sendo as avaliações, por sua vez, de caráter contínuo e processual, sem objetivo de seleção, classificação ou promoção. As relações da Educação Infantil com o Ensino Fundamental principalmente quando da transição das crianças, estão articuladas com garantias de direitos e as especificidades das crianças.

Destaca-se na esfera das políticas públicas ainda, as preocupações com a creche nos planos nacionais de Educação, desde o primeiro Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) que apresentou vinte e seis objetivos e metas para expansão, infraestrutura, documentação e matrícula da Educação. Referente à Educação Infantil, buscava-se a ampliação da oferta para o atendimento de 30% para crianças em idade de creche, 60% para crianças com idade de pré-escola em cinco anos da vigência da lei e, posteriormente, a ampliação para índices de 50% e 80%, respectivamente, para creche e pré-escola. Padrões de infraestrutura (espaços internos e externos das instituições, alimentação, higiene, mobiliário, adequação à crianças com deficiência), sendo definidas as ações destinadas à formação (em exercício da função) para as/os profissionais da área.

O segundo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) por sua vez, contou com outra organização para o cumprimento de cada meta. Assim a Meta 1 e suas dezessete estratégias, propôs ampliar o atendimento para 50% das crianças até três anos, no mínimo, até o final da vigência decenal da legislação, com ações e estudos de demanda periódicos a fim de adequar a oferta à demanda.

Comparando as duas legislações decenais, nota-se que não houve inovações nas determinações quantitativas para as metas de ampliação de atendimento na creche. Isto é, tanto a Lei nº 10.172/2001 quanto a Lei nº 13.005/2014, fixaram as metas decenais no final de vigência das referidas legislações em 50% de cobertura do atendimento para as crianças de até três anos, em instituições de Educação Infantil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a taxa de escolarização das crianças até três anos que frequentavam a creche no Brasil, em 2018, era de 34,2%, o equivalente a 3,5 milhões de crianças. O índice referente à pré-escola (4 e 5 anos) foi de 92,4%, totalizando 5 milhões de crianças.

Tabela 3 - Taxa de escolarização da creche no triênio 2016-2017-2018, por ano/porcentagem

	ANO	Porcentagem
	2016	30,4

Creche	2017	32,7
	2018	34,2

Fonte: IBGE, 2019

No triênio correspondente a esta pesquisa de doutorado (2016/2018) é possível verificar o aumento de percentil das taxas de 1,5 e 3,8, respectivamente, de 2016 para 2017 e de 2016 para 2018 como panorama geral. A rede pública de Educação é a maior responsável pelo atendimento à demanda de creche no Brasil, com 73% das crianças até três anos em 2016, 73,9% em 2017 e 74,3% em 2018 (IBGE, 2019)⁵⁰. A taxa total de escolarização de crianças até três anos no Brasil em 2018 foi de 34,2%, portanto, abaixo do percentual consagrado de 50% na Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014).

O processo de pertencimento da Educação Infantil nos sistemas de ensino, configurou um caráter educativo de atendimento à criança pequena. Por um lado, o necessário diálogo com as demais etapas da Educação, e, por outro, tendo como elemento de tensionamento, o educar e cuidar como ações indissociáveis nas concepções e práticas do trabalho na primeira etapa da Educação Básica. Reis (2017, p.65), aponta que a educação das crianças pequenas em espaços coletivos configurou um dos mais importantes fenômenos sociais do século XX. Contudo a falta de acesso das crianças de até três anos é o maior foco de desatenção do poder público, sobremaneira nos estratos mais pobres da sociedade. A ampliação da obrigatoriedade⁵¹ da matrícula e frequência a partir dos quatro anos (pré-escola) delimitou um contorno legal à Constituição Federal de 1988 e afetou, também, a creche

As distintas interpretações dadas à Constituição Federal abriram brechas para que os gestores públicos se desobrigassem a ofertar vagas em creches públicas, gratuitas e de qualidade para as crianças pequenas. Com a emenda constitucional 59/2009, a educação de crianças a partir de quatro anos de idade passa a ser obrigatória. Esta obrigatoriedade diz respeito ao caráter compulsório de matrícula e frequência em pré-escolas, porém a legislação ainda é reticente com relação a oferta de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos, neste sentido até os três anos de idade há o direito mas não há a obrigação por parte do poder público, porém a partir do momento em que as famílias demanda vagas, impõe-se o dever do Estado de garantir sua oferta para que todos que necessitem, e com qualidade.

Por fim, legislações e programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007), assim como os Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Básica - Proinfantil e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância definiram o financiamento, formação, estruturas, equipamentos e mobiliários para a Educação

50 Acessado em dezembro de 2019, disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf

51 Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009

Infantil; produzindo assim, debates a respeito da creche e do atendimento às crianças de até três anos, para o cenário da Educação brasileira. Ações, portanto, dirigidas a integrar a educação e o cuidado, as interações e a brincadeira no trabalho cotidiano das creches e pré-escolas, como processo de caráter eminentemente educativo diante de todas as complexidades do cenário nacional.

5.1 Os momentos da pesquisa

Esta pesquisa teve como cenário uma creche municipal, localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, a única creche que atende somente berçário (crianças de 06 meses a 1 ano e 11 meses) na 7ª Coordenadoria Regional de Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME – RJ). Existem diferentes momentos que compõem a realização do campo de pesquisa, suas marcações temporais e objetivos metodológicos. Assim o percurso até a chegada à creche e os procedimentos metodológicos lá realizados, podem ser divididos em três momentos interligados entre os anos de 2017 e 2019.

O primeiro momento compreende a oficina ministrada no Centro de Estudos Coletivo, em 17 de outubro de 2017, seguida da primeira visita realizada à instituição; o segundo, abarca o período da inserção dos bebês e das famílias na instituição, no ano letivo de 2019, assim como minha participação em uma das Rodas de Conversa realizada na instituição pela equipe pedagógica. O terceiro momento, reúne as observações realizadas no grupamento EI 12 (de fevereiro a agosto de 2019) e a organização do Centro de Estudos Parcial, em 04 de setembro de 2019.

5.1.1 Primeiro Momento

O primeiro momento se deu na participação de um Centro de Estudos Coletivo⁵² (CEC), organizado como parte da atual pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E)⁵³, da linha de Pesquisa "Infância, Juventude e Educação" do PROPED/UERJ, ocasião em que o trabalho com os bebês e a literatura foi debatido. O CEC teve a participação de dezessete unidades de Educação Infantil (creches, pré-escolas, espaços de desenvolvimento infantil) da 7ª CRE.

52 Realizado em 17 de outubro de 2017, na Escola Estadual Pio X, no bairro do Tanque, região de Jacarepaguá.

53 Coordenado pela Profª Dª Vera M. R. de Vasconcellos – FAPERJ E-26.203.093/2016

Foram organizadas quinze oficinas, no período da tarde, sobre diversas temáticas a partir de textos previamente disponibilizados as/aos participantes e cada oficina, recebeu o nome do título do texto dinamizador. A oficina por mim coordenada *Vai e vem: quem conta um conto, (re)cria a história*, foi elaborada a partir do texto de Menezes (2016).

O artigo apresentava, como objeto de reflexão, uma proposta de disponibilizar livros do acervo de uma creche para as famílias das crianças, como forma de valorizar a relação triangulada entre creche/família/criança. O texto apresenta uma ação inserida em uma pesquisa-intervenção, realizada na única creche municipal institucional do município do Rio de Janeiro⁵⁴ composta por dois momentos: o primeiro, na elaboração de um acervo para crianças de até 04 anos; e, o segundo, no empréstimo de livros de literatura para crianças de dois grupamentos da instituição, sendo um berçário e um maternal.

A autora (MENEZES, 2016) apresenta a estruturação da creche pesquisada e analisa o pouco uso da sala de leitura, assim como o acervo não adequado, tanto em qualidade quanto quantidade para aos bebês e crianças pequenas. Em seguida, discute práticas e critérios para a composição do acervo, formas de escolhas dos livros nos dois grupamentos assim como a confecção e, posterior, personalização das sacolas de pano pelas famílias com as crianças. Seguem-se sessões reflexivas com as educadoras da unidade e, por fim, análise dos questionários enviados às famílias.

No CEC o texto foi discutido com as participantes, oriundas de diferentes unidades de Educação Infantil da referida CRE e, em seguida, vinte livros, escolhidos pelo coordenador da oficina, foram disponibilizados. Solicitou-se às participantes que se organizassem, individual ou coletivamente e que escolhessem um título para analisar, durante quinze minutos. Depois da atividade o conteúdo do livro era apresentado para todo o grupo, destacando seus interesses e possibilidades de trabalhar com bebês e crianças pequenas.

Ao final da oficina, oito participantes responderam a um questionário com sete questões como forma de avaliação⁵⁵. Do grupo total de respondentes, três eram professoras de Educação Infantil, quatro agentes de Educação Infantil e uma, que se identificou como agente auxiliar de creche.

Os questionários respondidos pelas participantes e os debates empreendidos na Oficina colocaram em evidência as seguintes questões: i) o lugar do outro por meio das histórias e dos livros; ii) o compartilhamento de vivências e experiências no/do trabalho com as crianças pequenas; iii) a presença do trabalho realizado no “chão da escola” e outras formas

54 Creche Dr. Paulo Niemayer

55 A avaliação não era obrigatória.

de valorização das práticas cotidianas; iv) o lugar da literatura (das “histórias” e dos “momentos de leitura”) no fazer com as crianças pequenas.

Durante os debates foi relatada uma prática desenvolvida, já há alguns anos, em uma creche que congregava todas as crianças uma vez por semana, denominada *Quarta Encantada*, exatamente na única creche que atende somente berçário, na 7º CRE.

Nos encontros de avaliação das oficinas do CEC desenvolvidos no NEIP&E/UERJ relatei a atividade da *Quarta Encantada* e por ser uma ação originada na própria creche, que congregava bebês e literatura, foi decidido que minhas observações seriam realizadas naquela unidade. A atividade foi o motivo para a escolha do campo de pesquisa, inicialmente tínhamos por objetivo registrar o histórico da proposta, as formas de organização e as propostas desenvolvidas com a literatura no trabalho com os bebês, respeitando o produzido cotidianamente pela creche.

5.1.2 Segundo Momento

O segundo momento da pesquisa aconteceu em fevereiro de 2019, quando da organização das visitas e observações à creche. A primeira, no dia 13 de fevereiro, contou com a companhia de minha orientadora. Nesse dia não havia água na unidade, razão da suspensão do atendimento às crianças. Este fato propiciou um encontro com todo o grupo de profissionais da creche quando fizemos uma apresentação de nossa pesquisa, seus objetivos e propostas. A conversa durou uma hora e trinta minutos e recebeu, por parte das profissionais da unidade, uma recepção atenta e colaborativa.

A pesquisa foi apresentada com uma proposta temporal, de uma visita semanal à unidade, às quartas-feiras. A proposta era acompanhar, precisamente, a atividade “Quarta Encantada”, atividade semanal descrita como congregação de todos os grupamentos da creche no mesmo espaço, alguma sala ou na varanda – solário. A dinâmica proposta e a temperatura ou previsão do tempo influíam, diretamente, nessa escolha. Usualmente, alguma história era contada (lida ou recontada), a partir de livros ou não, com elementos de cenografia, fantoches, brinquedos e fantasias. Após o término, as crianças de diferentes idades brincavam juntas durante um tempo, que dependia, por sua vez, dos horários gerais da instituição, como proximidade da hora do almoço, por exemplo. A atividade apresentava, então, uma possibilidade de trabalho coletivo com bebês de até, no máximo, 2 anos a partir da literatura.

Após essa primeira visita, iniciaram-se (em 20 de fevereiro de 2019) as observações realizadas na instituição, que coincidiu com o período de inserção do bebês e famílias, no ano letivo de 2019. O primeiro período de observações na unidade tinha a proposta de acompanhar a rotina de todos os grupamentos, não ficando em um específico, mas conhecendo as diferentes dinâmicas de organização, funcionamento, propostas e trabalhos com os diferentes grupos de crianças.

A creche municipal está localizada na Rua Itália Fausta, que começa em um entroncamento com a Estrada da Barra da Tijuca, entre dois postos de gasolina. A parte baixa da rua é plana, onde existem condomínios e casas, construções de alto padrão. Um rio desce da Floresta da Tijuca e margeia a rua. Em frente, na outra calçada da Estrada da Barra da Tijuca, está localizado um antigo e importante clube de golfe da cidade. Nos pontos de ônibus que servem tal área existem linhas com itinerários para a Barra da Tijuca, Tanque, Freguesia, Rio das Pedras, Tijuquinha e Muzema.

O ano letivo na creche começou com 60 crianças divididas em 4 grupamentos (EI 11, EI 12, EI 13, EI 14). Este quantitativo ao longo do ano poderia atingir 66 crianças, resultado de matrículas oriundas de decisões judiciais da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro.

O início da pesquisa de campo coincidiu com fortes chuvas que afetaram a cidade do Rio de Janeiro, no Morro do Banco, local em que está localizada a creche, as ruas estavam obstruídas com galhos, árvores inteiras caídas, calçadas destruídas, crateras no asfalto, suspensão do fornecimento de água e a não realização da coleta regular de lixo. Acessar a creche era, naquele período, difícil. Busquei conversar com moradores e profissionais da unidade, o que resultou em ouvir reclamações relacionadas, principalmente, ao desabastecimento d'água e a demora na coleta de lixo.

Tais problemas acarretaram atraso no início das atividades da unidade, que começaram de forma precária no dia 12 de fevereiro. Nesse período, a creche foi abastecida por carros-pipas enviados pela 7ª CRE, o que, ainda assim, provocou transtornos até que a caixa d'água fosse abastecida de forma efetiva. Assim, a falta de água e a coleta irregular de lixo eram dois graves problemas comuns na comunidade, afetando a creche diretamente.

Existia um ponto de coleta de lixo no muro externo da unidade, em uma parte mais larga da rua, que permitia o acesso ao caminhão do lixo. Dessa forma, era comum que todo o lixo dos moradores do Morro do Banco fosse depositado a vinte metros do edifício da creche, o que deixava uma montanha de lixo e um odor incompatível com a saúde de todos. Para chegar à creche nesse período do ano, era necessário seguir no fluxo de pessoas que sobem ou

descem o morro, desviando de carros e do caminhão do lixo, assim evitando a montanha de dejetos e as crateras, tanto no asfalto quanto nas calçadas.

As chuvas provocaram verdadeiras cachoeiras e tensões no morro nesse início de ano, pois o volume de água que desce do alto do morro, aumentou consideravelmente devido aos desvios de cursos d'água, de rios e cachoeiras, realizadas na parte superior do Morro do Banco, próximo a barreira ecológica que marca a divisa com o Parque Nacional da Tijuca (unidade de conservação federal). Havia forte correnteza nas ruas da comunidade, que passam em frente à creche e percebemos logo nos primeiros encontros, que os contextos externos afetam direta e decisivamente o trabalho cotidiano da creche.

Em abril, um novo evento abalou o trabalho da unidade, pois um incêndio em uma das salas do primeiro andar, provocou uma reorganização de toda creche, seja no atendimento às crianças, seja nos espaços utilizados. O incêndio aconteceu devido a um curto-circuito na sala do grupamento EI 14 à noite e os moradores da comunidade pularam os muros para combater o incêndio. Foi necessário que quebrassem os tijolos de vidro e o portão, que dá acesso ao pátio interno, para acessarem à sala atingida. O incêndio destruiu o espaço, materiais, brinquedos, ar-condicionado, prejudicou a rede elétrica do primeiro andar (impossibilitou o banho quente das crianças nesse andar) e afetou diretamente o quantitativo de crianças atendidas pela unidade diariamente; o que provocaria, posteriormente um novo acolhimento das crianças, quando do retorno após as reformas realizadas.

A equipe de direção, nos esclareceu que a Proposta Pedagógica Anual, para 2019, era “Música” tendo “Samba da Nossa Terra” como o percurso proposto pela gestão pedagógica para o primeiro trimestre. Com isso as salas e o pátio interno do primeiro andar estavam decorados com instrumentos e notas musicais de papel, recortados pelos adultos. Um surdo (instrumento musical de percussão) estava na unidade nos primeiros dias letivos e percorreu todos os espaços da unidade.

Participamos inicialmente do acolhimento das crianças, famílias e das novas profissionais (duas novas professoras de Educação Infantil), no período de inserção da creche. Esta escolha é decorrente da consideração feita pelas profissionais da unidade, que compreendem a inserção como um dos momentos mais críticos do ano para quem trabalha com crianças pequenas. Constituiu o início do ano letivo com a creche desenvolvendo algumas táticas: redução da carga horária diária das crianças, presença de responsáveis nas atividades em sala com as crianças e, posteriormente, presença dos responsáveis na creche, para acolher as crianças, caso necessário. Foram desenvolvidas rodas de conversa diárias com as famílias nas duas primeiras semanas, com duração de trinta minutos, como forma de apresentar os acordos de funcionamento da unidade e para estreitar relações com as famílias.

Conversamos também com três mães venezuelanas, refugiadas do país vizinho e que receberam abrigo por meio de uma organização não governamental e residiam desde o ano de 2018 no Morro do Banco. Elas foram receptivas a nós e às nossas perguntas, nos questionando também a respeito do atendimento das crianças pequenas realizado na cidade do Rio de Janeiro.

A inserção provocou deslocamentos, sentimentos e desafios em todas e todos: nas crianças, nas famílias, nas professoras e no pesquisador, pois constitui um momento sensível do ano para a instituição, marcado pela ansiedade e pelo novo que também provoca mudança em muitas relações, pela própria dinâmica (diária e semanal) das crianças pequenas na creche e na formação docente.

No dia da observação, participei das rodas de conversa com as famílias, duas rodas eram realizadas diariamente com a mesma temática. A primeira reunia as famílias dos grupamentos do primeiro andar, enquanto uma segunda roda congregava as famílias das crianças do segundo andar, divisão esta que obedecia também a faixa etária das crianças. Uma pergunta foi feita às famílias, aberta a todos os participantes sem limite de tempo para resposta: “Quais os sentimentos que as famílias possuem nesse período do acolhimento?” Como maneira de fornecer elementos às respostas um vídeo foi apresentado no início da Roda de Conversa, realizada no refeitório, intitulado “Essa tal escola – acolhimento”.

O acolhimento se estendeu também às duas professoras novas na unidade, que já haviam trabalhado com crianças de quatro e cinco anos, mas não com crianças de até três anos; com isso, o trabalho diário adquiriu uma característica de ser também um espaço de formação.

As estratégias para o período de inserção na creche foram as seguintes: presenças das famílias, horário reduzido e rodas de conversa com as famílias.

Um espaço para amamentação dos bebês no segundo andar da creche havia sido reservado, onde uma cadeira (não específica de amamentação), no topo da escada, representava um local mais calmo e propício para as crianças bem pequenas e suas mães.

Perguntei a direção da unidade quais as formas de aquisição de livros pela creche, fui informado que existe uma verba anual de 600 reais (R\$ 600, 00) por creche; além dos livros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que até então não haviam chegado. A unidade selecionou obras a partir das que seriam enviadas ao município do Rio de Janeiro e encaminhou a proposta aos órgãos centrais da SME/RJ, porém até dezembro de 2019 os livros não haviam sido distribuídos⁵⁶

Outra mudança ocorrida no ano, foi a diminuição de uma refeição diária (o lanche da tarde), o que implicaria na manutenção de somente três refeições diárias para as crianças na creche: café da manhã, almoço e jantar.

Enquanto não era decidido o grupamento a ser acompanhado, transitei por outros grupamentos e espaços da creche como forma de conhecer as rotinas e usos do espaço. Assim, os acompanhei no refeitório, nos pátios interno e externo, na varanda/solário e as crianças dos grupamentos do primeiro andar, EI 13 e EI 14, que brincaram no pátio externo, com carrinhos, velocípedes e no escorregador. Minhas observações não registraram interação dos grupamentos, isto é, percebi que as crianças dividiam o mesmo espaço físico, sem contudo brincarem entre si. Existia, ainda, a preocupação, por parte das professoras, de que as crianças de cada grupamento revezassem os brinquedos, o que dificultava o brincar junto.

O almoço na creche acontecia a partir das 10h30 e as crianças se alimentavam em pratos de vidro com talheres de alumínio. Existiam diversas preocupações com o almoço: de que as crianças experimentassem todos os alimentos, que comessem sozinhas e com o uso dos talheres, evitando que comessem com as mãos; e, que as professoras se posicionassem de frente para as crianças que estivessem auxiliando, mediando a refeição. As crianças dos grupamentos EI 11 e EI 12 almoçavam em suas respectivas salas, enquanto as crianças dos grupamentos das crianças maiores, EI 13 e EI 14, realizavam as refeições no refeitório.

Devido ao incêndio de abril, os dois grupamentos do primeiro andar, EI 13 e EI 14, passaram a trabalhar juntos, na mesma sala, o que implicou na presença de sete professoras no mesmo espaço com trinta crianças, com idade de 1 anos e 6 meses a 2 anos. A direção e equipe pedagógica da unidade conversaram diversas vezes com as famílias, a fim de explicitar a realidade da creche e as dificuldades oriundas, tanto do incêndio quanto do reunir dois grupamentos na mesma unidade. O quantitativo de crianças por dia creche diminuiu consideravelmente nesse período, a média diária de frequência oscilava entre 35 e 40 crianças, somando os quatro grupamentos. Buscou-se contemplar diferentes espaços da rotina das crianças nos dois grupamentos, o que implica dizer que enquanto um grupamento estava na sala, o outro brincava ou no pátio interno ou no pátio externo e, depois, invertiam essa dinâmica. O sono consistia em um dos poucos períodos em que os dois grupamentos dividiam o mesmo espaço, ao mesmo tempo.

Ainda no período de inserção do ano de 2019 foram acordadas mudanças com relação à “Quarta Encantada”. Tal atividade passou a ser quinzenal organizada por duas equipes de grupamento por vez, com um caráter maior de apresentação. Assim a atividade assumiu a

característica de representar o término ou a culminância das temáticas da proposta pedagógica da unidade, definida como “Música” nesse ano.

Uma das apresentações, por exemplo, aconteceu no período da tarde com a presença dos responsáveis e famílias, na qual se encerrou a temática do “Samba” e foi iniciada a temática da “Bossa Nova”. As famílias foram recebidas com cangas e colchonetes no chão do pátio interno e, junto com suas filhas e filhos, assistiram à apresentação das professoras, que reuniu músicas e encenações representando a passagem dos ritmos musicais temáticos dos períodos trimestrais. A outra apresentação, sobre a “Bossa Nova” aconteceu no período da manhã e uma praia foi montada no pátio interno da creche, com piscinas de areia, cangas, guarda-sol, bolas, pás e baldes. As crianças assistiram à apresentação das professoras e, em seguida, brincaram no pátio/praias.

Com as alterações na proposta da “Quarta Encantada”, o objeto de observação e registro desta pesquisa foi alterado, haja vista, principalmente o tempo esparsado para a realização da mesma, quinzenal a partir do término do período de inserção.

Neste momento da pesquisa foi realizado também um indicativo da produção científica, referente a bebês e literatura para crianças. No site eletrônico do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), foram inseridos três elementos descritores: bebês, creches e livros literários com os seguintes filtros: foram selecionadas apenas teses (a fim de estabelecer diálogo com esta pesquisa) nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação. Foram encontradas 106 teses que tiveram seus resumos analisados, buscando indícios nos descritores citados acima. As teses pertinentes a busca constam na tabela abaixo:

Tabela 4 - Teses, por ano, referentes a bebês- creche- livro literário analisados os resumos

	Título da Tese	Autora / Autor	Orientadora / Orientador	Universidade / Estado	Ano de Defesa
01	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	Márcia Maria e Silva	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / RJ	2016
02	Alçando Voos entre Livros de Imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil	Maria Laura Pozzobon Spengler	Eliane Santana Dias Debus	Universidade Federal de Santa Catarina / SC	2017
03	Quem conta um conto aumenta um ponto? Reflexões sobre as Adaptações de Clássicos da	Andrea Antolini Grijó	Cleonara Maria Schwartz	Universidade Federal do Espírito Santo / ES	2017

Tabela 4 - Teses, por ano, referentes a bebês- creche- livro literário analisados os resumos

	Título da Tese	Autora / Autor	Orientadora / Orientador	Universidade / Estado	Ano de Defesa
	Literatura para Crianças e Jovens Leitores				
04	O Trabalho com Literatura e o Desenvolvimento Cultural de Adultos e Crianças na Educação Infantil	Núbia Sílvia Guimarães	Ana Luiza Bustamante Smolka	Universidade Estadual de Campinas / SP	2017
07	O Nascimento do Pequeno Leitor: Mediação, Estratégias e Leitura na Primeiríssima Infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	Renata Junqueira de N Souza	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) / SP	2019
08	As Palavras e seus Deslimites: a Relação dos Bebês com os Livros na Educação Infantil	Fernanda Gonçalves	Eliane Santana Dias Debus	Universidade Federal de Santa Catarina/ SC	2019
09	A Dimensão Estética na Docência com Bebês e Crianças Bem Pequenas: indícios da formação de leitores	Arlete de Costa Pereira	Elaine Santana Dias Debus	Universidade Federal de Santa Catarina / SC	2019

Procedendo a análise dos resumos temos que Silva (2016), na tese intitulada “Formação do Leitor Literário na Educação Infantil”, pesquisou a formação do leitor literário na Educação Infantil por meio de um Estudo de Caso, a respeito das mediações literárias de uma professora da rede pública municipal de Niterói (RJ). As mediações docentes, expressões das crianças, o contato com os livros são os elementos de análise e reflexão da autora, que buscou compreender o encontro desses interlocutores na formação do leitor na primeira etapa da Educação Básica.

Spengler (2017), na tese denominada “Alçando voos entre Livros de Imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil”, analisou livros de imagem constantes no acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014. A premissa da autora é que tal tipagem de livro, é fundamental para a experiência literária e para a sensibilização do olhar para as crianças pequenas. As análises foram elaboradas a partir de 59 obras que apresentaram uma sequência de imagens como fio discursivo e, em seguida, outra categorização foi desenvolvida: livros de imagem e livros com imagem. A autora

compreendeu que as imagens compõem as narrativas, possibilitando a formação do leitor, o contato com a arte, a experiência estética e a ampliação da reflexão a respeito da realidade.

Grijo (2017) discute na tese, “Quem conta um conto aumenta um ponto? Reflexões sobre as Adaptações de Clássicos da Literatura para Crianças e Jovens Leitores”, as relações entre o letramento literário e as adaptações dos clássicos de literatura para crianças e jovens leitores. A pesquisa da autora teve como procedimento metodológico, a análise documental de textos adaptados para a língua portuguesa e que compunham o acervo do Programa Literatura em Minha Casa. A autora aponta que as adaptações criaram novas obras em decorrência dos mecanismos utilizados, ainda que o enredo tenha se mantido. Constatando então, que a experiência estética sofreu redução.

Guimarães (2017) investigou as possibilidades do trabalho pedagógico com a literatura para crianças na Educação Infantil, tendo como pressupostos teóricos a perspectiva histórico-cultural e as concepções de Vigotski e Bakhtin, na produção da tese “O Trabalho com Literatura e o Desenvolvimento Cultural de Adultos e Crianças na Educação Infantil”. A autora buscou os processos constitutivos culturais de crianças e adultos, na inter-relação com o texto literário. Os sujeitos privilegiados da pesquisa foram duas professoras e dois agrupamentos (crianças de 1 e 2 anos e de 4 e 5 anos) em duas creches públicas municipais no estado de Minas Gerais. A literatura foi concebida em suas dimensões de arte e atividade estética, para o potencial criador e (trans)formador para o desenvolvimento humano. O percurso metodológico dessa pesquisa foi desenvolvido a partir do compartilhamento dos planejamentos diários das professoras, destacando aquilo referente à linguagem e ao desenvolvimento humano.

Silva (2019), na tese “O Nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, construiu um Estudo de Caso etnográfico em uma bebeteca de uma creche municipal em Presidente Prudente (SP). Investigou quais práticas leitoras a mediação do educador favoreceu e possíveis atitudes leitoras, em um grupamento de berçário e um grupamento de maternal. A autora defende a existência de uma proposta metodológica para a Educação literária na primeiríssima infância.

Gonçalves (2019), trata na tese “As Palavras e seus Deslimites: a Relação dos Bebês com os Livros na Educação Infantil”, as relações dos bebês com os livros no contexto de uma creche municipal em Florianópolis (SC), precisamente no acesso dos bebês aos livros e a interatividade que o objeto livro promove. A autora compreende os livros como possibilidade para leituras e brincadeiras; e, o corpo como narrativa (corpo/narrativa).

Na tese intitulada “A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores”, Pereira (2019) através das práticas de leituras e contação de histórias com livros infantis ou de literatura infantil, analisa se durante os momentos de histórias para crianças de zero a três anos há elementos reveladores da dimensão estética, assim como pistas que possam indicar o início da formação de leitores. Para isso, a autora realiza uma pesquisa qualitativa em um Centro de Educação Infantil de uma rede municipal da Grande Florianópolis (SC), com três grupos de crianças. Sua pesquisa conclui que as crianças se constituem leitoras desde bebês; e, que a mediação das professoras é fundamental nesse processo pois envolvem as crianças nas narrativas, utilizando uma série de elementos como brinquedos, fantoches, dedoches, objetos sonoros, o corpo, a entonação da voz, as expressões faciais, gestos, entre outros, buscando tornar esses momentos mais prazerosos, alegres, brincantes e incentivar as crianças a gostarem das histórias. A ludicidade foi reconhecida como elemento importante para envolver as crianças nas histórias.

5.1.3 Terceiro Momento

Em maio iniciei as observações no grupamento do berçário, nomeado na unidade como EI 12, após diálogo com a direção e gestão pedagógica da creche. Estavam matriculadas no grupamento dezessete crianças, de 1 ano a 1 ano e 11 meses. São quatro adultas, uma professora, uma agente e duas auxiliares⁵⁷. Foram realizadas dez observações, de maio a agosto no período da manhã de 8h às 11h, sempre às quartas-feiras.

O primeiro elemento de destaque deste momento é referente a organização da sala do grupamento EI 12. Todas as semanas haviam propostas distintas para o ambiente: bambolês pendurados do teto, fitas coloridas feitas como cortinas, pedaços de massa de modelar pendurados no teto e envolvidos em plástico para que as crianças pudessem manusear. Fotografias impressas com intervenções elaboradas pelas crianças, com seus nomes escritos na parte de trás das imagens e também fotografias das crianças fixadas nas paredes com papel celofane de diferentes cores, que filtravam a luz externa através dos tijolos de vidro ou janelas. A cada semana uma nova proposta pendia do teto ou estava fixada nas paredes. Imagens de instrumentos musicais ficavam na parede junto aos colchonetes e, durante as rodas, as professoras faziam referência àquelas imagens e conversavam com as crianças a respeito dos sons ou de músicas.

⁵⁷ As auxiliares possuem regime de trabalho por contrato vinculado a uma empresa ou organização social que estabelece um regime de terceirização com a SME-RJ.

Outro elemento trata da rotina das crianças marcada por momentos de brincadeira, seja na sala ou na varanda/solário. As crianças brincavam nesses espaços em diferentes e diversos momentos dos dias, com propostas livres ou estruturadas. Na sala existiam caixas com bonecas e bonecos, carrinhos, massa de modelar, panelas e utensílios de cozinha, livros e blocos de montar. Invariavelmente, as crianças brincavam em cima dos colchonetes e circulavam pelo espaço com desenvoltura. A varanda/solário, por sua vez, consiste em um espaço amplo cercado por copas de árvores recebendo luz solar direta e indiretamente, onde as crianças brincavam com brinquedos maiores e que exigem maior espaço físico, como bolas e velocípedes. Era frequente também, que brincassem com folhas e sementes de árvores caídas na varanda.

O berçário possuía uma rotina estruturada em três bases: horários de alimentação, horário do sono e brincadeiras no espaço externo. Durante a produção e registro do planejamento as professoras buscavam primeiro salvaguardar esses momentos e a partir deles as demais propostas eram estruturadas. O planejamento era realizado no período do sono das crianças, que se iniciava por volta das 11 horas.

O início de minhas observações na sala aconteceu, concomitantemente, à chegada de uma nova criança que chorava muito por estar em seu período de inserção, pouco tempo depois do início do ano letivo para o restante da unidade. Com isso, as maiores preocupações das professoras em minhas primeiras observações no grupamento, foram referentes a esse menino, quando dialogavam sobre as possibilidades das táticas para sua inserção.

As crianças dos dois grupamentos de berçário (EI 11 e EI 12) brincaram na varanda/solário algumas manhãs, como parte de um planejamento integrado; e nesses momentos, os cuidados com as crianças eram partilhadas entre todas as professoras para evitar, principalmente, mordidas.

Os momentos de roda eram diários e neles as professoras cantavam músicas pertinentes à temática da instituição, como “A Loja do Mestre André” e outras que evidenciassem o pertencimento das crianças ao grupo e ao reconhecimento de cada música e brincadeiras com os nomes próprios eram frequentes, como por exemplo “Amiguinho, como vai?”, “O sapo não lava o pé” e “Nhac do jacaré⁵⁸”. Essas duas últimas tinham os termos trocados pelos nomes das crianças, uma de cada vez, a fim de que todas as crianças tivessem seus nomes pronunciados e assim, pudessem participar da brincadeira.

Os livros também eram utilizados nas rodas e as professoras narravam as histórias ao mostrar as ilustrações para as crianças. Havia uma caixa com diversos livros em um dos

58 Letras de músicas em domínio público.

cantos da sala aos quais as crianças tinham acesso o tempo todo. Em algumas propostas específicas do planejamento, essa caixa era colocada no meio da roda e as crianças os acessavam livremente. Eram livros de papel mais resistente, com temática de animais, desenhos animados e adaptação de histórias e contos clássicos. Apesar de não serem lidos, os livros propiciaram interessantes brincadeiras e interações no grupamento, como girar feito os girassóis da poesia “O Girassol” de Vinícius de Moraes; e dormir e despertar, com pulos a partir da história contida no livro “A Casa Sonolenta”.

No acolhimento diário no início do dia, antes da primeira refeição, as crianças eram recebidas com propostas livres nos tatames. Uma ou duas professoras recebiam as crianças na porta e conversavam, brevemente, com os responsáveis, enquanto as demais professoras brincavam com as crianças no chão. Bolas coloridas de plástico e “caixas surpresas” eram utilizadas frequentemente. Tais caixas continham buracos e eram encapadas com papéis coloridos e, assim, crianças e professora brincavam de adivinhar o que estava no interior das mesmas. Músicas reproduzidas em um rádio a partir de *cd's* ou *pen-drive* também contribuíam para esses momentos diários da acolhida inicial. As produções da Galinha Pintadinha⁵⁹, Bob Zoom⁶⁰ e Turma do Seu Lobato⁶¹ eram as mais reproduzidas.

As músicas cotidianamente cantadas pelas professoras, são reconhecidas pelas crianças e utilizadas para iniciar ou marcar o término de alguma atividade. Fornecem indicadores temporais e espaciais, assim como organizam momentos confusos. As músicas estão, assim, presentes por toda a rotina do grupamento. Rotina essa que é marcada e precisa, com poucas alterações. Buscam resguardar os momentos de alimentação, sono e brincadeiras no pátio externo (varanda/solário). Além das imprevisibilidades, como a falta de água e de gás de cozinha, o tempo meteorológico é o elemento que pode alterar a rotina, pois nos dias de chuva as crianças ficam impossibilitadas de brincarem na varanda/solário. Nesses dias brincam no corredor que dá acesso as salas do segundo andar.

Os bebês aceitaram bem minha presença semanal no grupamento, as professoras e eu não notamos estranhamentos devido a minha presença. Meu diário de bordo (um caderno de capa de couro) e minha caneta foram disputados algumas vezes pelos bebês, que queriam desenhar nas páginas. As professoras, por sua vez, conversavam comigo livremente sobre diversos assuntos como as práticas pedagógicas produzidas na instituição onde trabalho, minha dinâmica diária e consequentes deslocamentos. Interessavam-se em saber também, a respeito do desenvolvimento da pesquisa e das observações.

59 Disponível em: <https://www.galinhapintadinha.com.br/>

60 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZcsG6kUpOLQZZpTMSAernw>

61 Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLcEl3OmgXVodFko_-n27nb9vuKhaAYxQA

Existia uma constante preocupação das educadoras em conversarem com as crianças todo o tempo. Perguntavam, riam, chamavam a atenção, respondiam as solicitações e demandas das crianças, sempre as olhando nos olhos. Nos momentos de troca de fralda e banho, estabeleciam um cuidado com cada uma das crianças, isto é, dedicavam-se a cada uma conversando durante todo o processo. Cantavam ou dialogavam com as crianças, elogiavam as roupas, os calçados novos; quando as crianças voltavam para o chão, após o banho, elas cheiravam a cabeça das crianças e elogiavam o perfume do xampu e do condicionador de cabelos. As crianças sorriam, nesses momentos, de satisfação. Não existia, assim, a “hora do banho” como algo marcado e estabelecido no planejamento, uma vez que quando os bebês defecavam a troca da roupa era precedida pelo banho.

Com o término das brincadeiras no pátio externo, as crianças retornavam à sala e começavam as preparações para o almoço: lavando as mãos, colocando as fraldas como babadores, juntavam as mesas e as crianças se acomodavam. Durante o almoço, servido em pratos de vidro com talhares de alumínio, as crianças comiam bem, tranquilas e atentas. Terminando com água e alguma fruta, como sobremesa.

A última atividade do campo de pesquisa foi o Centro de Estudos - CE parcial que aconteceu na unidade em 04 de setembro de 2019, no período da tarde. Fui convidado pela direção e gestão pedagógica da creche, a organizar e dinamizar o CE. Nele discutimos possibilidades para o trabalho com os bebês e a literatura para crianças pequenas. O direito à literatura e a Educação Infantil como espaço-tempo de ampliação de experiências e a literatura para crianças pequenas como uma possibilidade. Elaborei três questionamentos como guia das discussões: i) o que lemos para as crianças? ii) como lemos? iii) quais as interações e mediações com as crianças e das crianças diante das leituras?

Utilizei como suporte para o debate quatro livros⁶² e as equipes de profissionais, agruparam-se de acordo com o já vivido cotidianamente nas salas (quatro grupos). A organização foi proposta pelas profissionais, como forma de pensarem os livros a partir das realidades de seus grupamentos e idades com que trabalham.

Este capítulo apresentou os momentos desta pesquisa, e no capítulo seguinte, serão apresentados e analisados, os eventos observados no grupamento de berçário.

62 BARBIERI, S; VILELA, F. Quero colo. São Paulo: Edições SM, 2016

ALFREDO, O. O pente penteia. São Paulo: Mazza Edições, 2017.

DRUCE, A; LUDLOW, P. Bruxa, bruxa venha à minha festa. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

MIRANDA, R. Akikó. São Paulo: Mazza Edições, 2018.

6 EVENTOS NA CRECHE: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Este capítulo reúne eventos observados e registrados na creche municipal em estudo em especial, o berçário (EI12). Os eventos são apresentados como uma coletânea de acontecimentos, que possibilitam a compreensão do campo de pesquisa e das interações vivenciadas pelo pesquisador e seus interlocutores, em um espaço de educação e cuidado de bebês. O capítulo está dividido em duas partes: a primeira agrupa acontecimentos diversos e a segunda, congrega maior foco nas relações produzidas com e a partir dos livros e do trabalho pedagógico com a literatura para bebês e crianças..

6.1 O período de inserção

As observações na creche que se iniciaram no mês de fevereiro de 2019, coincidiram com o período de inserção apontado pelas profissionais da unidade como um período difícil. Crianças novas, o retorno das crianças “antigas” (que no ano letivo anterior já participavam da unidade), relações com as novas famílias e novos arranjos das equipes nos grupamentos, além da chegada de novas profissionais.

O início de um ano letivo sempre apresenta muitas mudanças e este, em especial, foi marcado por uma nova proposta de inserção, como parte da pesquisa maior,⁶³ realizado em três momentos: rodas de conversa com os pais/responsáveis, presença de um adulto de referência e horário reduzido. Tudo isso na primeira semana.

Podemos compreender o período da inserção, como um processo de desenvolvimento das crianças em um contexto coletivo, nos momentos iniciais dos anos letivos por meio de ações educativas (VASCONCELLOS, SOUZA, SILVA, 2016). Este período na creche foi caracterizado como um processo que envolveu crianças, famílias e profissionais na medida em que foram propostas formas de estabelecer novas relações. Para os bebês foi o início do reconhecimento de um ambiente acolhedor e promotor de desenvolvimento; para os pais/responsáveis, a proposta de uma relação baseada na confiança e no diálogo e para as profissionais, momentos de formação de novos arranjos de turma/grupamento, estudos e de enfrentar novos desafios, principalmente para as duas professoras recém-chegadas que não haviam trabalhado antes com crianças em idade de creche (0 a 3 anos).

O período de inserção, de acordo com Vasconcellos, Souza e Silva (2016), requer um cuidadoso planejamento que, preferencialmente, deve incluir todas as profissionais da unidade

63 CNE – FAPERJ E-26.203.093/2016

de Educação Infantil. O processo é construído por diversas etapas como reuniões iniciais das profissionais e familiares, organização dos espaços da unidade para receber e acolher crianças e famílias e presença de adultos de referência para acompanhar as crianças nos primeiros dias.

Reuniões com os pais/responsáveis dos bebês na creche aconteceram na primeira semana do ano letivo no refeitório da unidade. Foram encontros diários divididos em dois grupos sendo o primeiro com pais/responsáveis das crianças do primeiro andar e o segundo, composto pelas crianças do segundo andar. Tal organização compreendeu duas escolhas, a primeira referente ao tamanho (espaço físico) do refeitório, que não comportaria todas as famílias de uma única vez; a segunda, por congregar famílias de crianças com a mesma faixa etária. Com isso, os primeiros encontros diários eram com os pais/responsáveis das turmas de crianças de 1 ano a 11 meses; e o segundo, com pais/responsáveis das turmas com crianças de 6 meses a 1 ano e 06 meses.

A estrutura desses encontros foi construída a partir de temáticas que envolviam a relação creche-família: o período de inserção propriamente dito, alimentação, choro, comunicação entre as partes e procedimentos de saúde. Cada encontro apresentou três momentos: i) fala inicial e apresentação da questão tratada; ii) vídeo ou texto dinamizador; iii) debate a partir dos questionamentos e exposições dos pais/responsáveis.

Foram observados três momentos durante as rodas de conversa: o primeiro, realizado pela direção e Professora Articuladora (PA) da unidade, consistia na apresentação e explicação das diferentes acordos, dinâmicas e rotinas que aconteciam e regiam o cotidiano da creche; o segundo, quando as famílias buscavam solucionar dúvidas e identificar suas demandas; e o terceiro movimento era relacionado aos bebês, que durante trinta minutos, tempo de duração das rodas de conversa, ficavam sem a/o adulta(o) de referência nas salas do grupamento, sendo esses os primeiros momentos que os bebês ficavam aos cuidados da equipe de professoras.

No dia de minha observação na unidade, a temática abordada foi a relação creche-família. A inserção foi apresentada como um período que provoca deslocamentos, sentimentos, desafios em todas e todos: crianças, famílias e profissionais. Constitui um momento sensível, marcado pela ansiedade e pelo novo, e também, um momento que provoca mudança nas relações das crianças com a família pela própria dinâmica (diária e semanal) das crianças pequenas na creche.

O encontro começou com uma pergunta feita às famílias e aberta a todos os participantes: “Quais os sentimentos das famílias nesse período do acolhimento?” Para ajudar o debate um vídeo intitulado “Essa tal escola – acolhimento”, foi apresentado no início da

roda de conversa. As mães, em ampla maioria, demonstraram interesse pelo “desenvolvimento” das crianças, alegria pelo sorteio da vaga nesta creche pelo conhecimento prévio que tinham da instituição. Demonstraram também felicidade pela reação das crianças e, ao mesmo tempo, preocupação pelo choro contínuo, pela rejeição à alimentação de algumas crianças e pelo primeiro afastamento da díade mãe-criança. Algumas mães declararam angústia por terem de trabalhar e deixar as/os filhas/os, pois a maioria havia ficado exclusivamente com a criança até a entrada à creche. Diversos sentimentos foram revelados e discutidos nesses encontros.

Falas específicas de algumas mães merecem destaques: uma fez questão de elogiar as professoras, sem citar nomes, sendo apoiada por um grupo considerável de outras mães; uma segunda mãe, sinalizou incômodo com uma fala “atravessada” de uma profissional da creche (a fala não foi relatada, apenas o incômodo); e uma terceira mãe, sinalizou que mesmo com o pouco tempo do ano letivo já havia percebido mudanças no comportamento do filho, que passara a comer sozinho e a guardar os brinquedos.

A creche recebeu três crianças venezuelanas no ano letivo de 2019, integrantes de famílias refugiadas abrigadas no Morro do Banco, por meio de uma organização não governamental⁶⁴. O primeiro grupo de refugiados venezuelanos⁶⁵, cinquenta ao todo, chegou à cidade do Rio de Janeiro em julho de 2018, como parte de interiorização de populações originárias do país vizinho, que enfrenta uma grave crise social. A ONG aponta que um “trabalho de desenvolvimento familiar e individual”, foi estabelecido em parceria com órgãos municipais, estaduais e federais. As direcionadas à prefeitura do Rio de Janeiro eram referentes às secretarias de Assistência Social e Direito Humanos, Saúde e Educação.

O perfil do primeiro grupo de refugiados, abrigados no Morro do Banco, composto por treze famílias com treze bebês (0 a 05 anos), cinco crianças (06 a 14 anos), dez jovens (15 a 21 anos) e vinte e dois adultos (21 a 60 anos)⁶⁶.

As três mães venezuelanas participaram do primeiro encontro, fazendo-se entender por meio de uma mistura dos idiomas português e espanhol. A primeira estava muito preocupada pelo choro insistente da filha; a segunda, expressou felicidade pelo

64 Aldeias Infantis SOS Brasil. Os processos de refúgio a população venezuelana foi estabelecido por meio de uma parceria do governo federal com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

65 <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/refugiados-venezuelanos-no-rio-terao-ajuda-para-procurar-residencia-emprego-escola-para-os-filhos-1-22883913>, acessado em dezembro de 2019.

66 <https://www.aldeiasinfantis.org.br/engaje-se/noticias/recentes/refugiados-venezuelanos>, acessado em dezembro de 2019.

desenvolvimento e porque seu filho não chorava; e a terceira, disse estar feliz pela experiência e pela necessidade de apoiar seu filho, “uma vez que as crianças sentem o que sentimos”.

Antes da roda de conversa, tivemos oportunidade de conversar com as três mães venezuelanas no solário da creche. Na conversa, percebemos que elas estavam bastante inseguras e que mantinham uma forte relação com as crianças. Durante a inserção elas permaneciam mais próximas de suas crianças, o que provocou incomodo nas profissionais (PEI e AEI) e alguns pedidos para que tentassem se afastar. As professoras, constantemente, relembavam que nas próximas semanas as crianças ficariam sem a presença delas.

Nas diversas falas das mães, tanto no primeiro quanto no segundo grupo, ficou evidente alguns posicionamentos: cada criança é uma criança, tendo tempos distintos para o choro e alimentação. Verificamos que para as profissionais, a alimentação e o choro constituem uma baliza, um termômetro das crianças na creche, notadamente no período de inserção. De acordo com Vasconcellos, Souza e Silva (2016, p. 51) “a mãe (ou pai) insegura(o), deixa seu filho(a) inseguro(a) também; já a mãe que está disposta a apreciar a nova experiência da melhor forma possível, transfere confiança para a criança sem relação à creche e a esse novo momento de sua vida”.

A alimentação foi compreendida nas observações realizadas na unidade como marco do acolhimento. Se as crianças comiam, seus períodos de permanência na creche eram, gradativamente, ampliados no decorrer da segunda semana. Caso as crianças não se alimentassem, os pais/responsáveis eram chamados, por via telefônica, para buscá-las, em um primeiro momento, ou para auxiliarem nas refeições na creche, em um segundo momento. A refeição considerada preponderante nesse processo era o almoço, que acontecia a partir das 10 horas. O choro e a alimentação eram as maiores preocupações e apreensões, também por parte das famílias, durante este período inicial. Os questionamentos eram diversos, todavia, aqueles relacionados com os horários eram mais frequentes, uma vez que impactavam no período da inserção e/ou quando era necessário buscar as crianças mais cedo, devido a um adoecimento por exemplo.

De acordo com profissionais da creche já nos encontros iniciais, os pais/responsáveis criaram grupos em uma rede social de compartilhamento de mensagens e apresentaram demandas coletivas, o que evidenciou à equipe da creche, uma nova organização, distinta dos anos anteriores marcados fortemente pelo “individualismo das famílias” no trato das questões das crianças e na relação da díade creche-família.

A presença de um familiar de referência foi outra tática utilizada no período de inserção, que configurou o atendimento às demandas tanto dos bebês quanto dos adultos (pais

e responsáveis), assim como das inseguranças que envolvem o período inicial das crianças na creche. O adulto de referência é aquele que auxiliará nas relações da criança com o novo ambiente, na familiarização dela com o ambiente da creche, “A figura de referência é mediadora, é a ponte, o elo nas interações da criança com o novo ambiente [...]” (VASCONCELLOS, SOUZA E SILVA, 2016, p. 46)

O período de inserção teve como espaços privilegiados da unidade, as salas dos grupamentos para os bebês e o refeitório para os pais/responsáveis. As salas foram organizadas e preparadas com elementos que compunham a proposta pedagógica da unidade para o ano letivo de 2019, cuja temática central era “Música”. Com isso, instrumentos, notas musicais e estrofes de cantigas de roda foram previamente construídas, impressas, recortadas e afixadas nas paredes ou penduradas nos tetos, com barbantes ou fios de *nylon*.

A creche educa e cuida de 60 crianças com idade 06 meses a 1 ano e 11 meses em período integral, de 7h30 às 15h30, todavia no período de inserção o horário foi reduzido e, paulatinamente ampliado. O período inicial de permanência dos bebês era de duas horas, com dois momentos de alimentação, lanche e almoço.

As crianças são os elos de todos os envolvidos no período de inserção, estabelecerão uma tríade expressa da seguinte forma: creche-criança-família. Tal relação é construída com base em diálogos, compartilhamento de informações e experiências, por meio de uma escuta atenta e respeito aos posicionamentos de todas e todos envolvidos e visa a produção de um trabalho pedagógico efetivo e acolhedor em que a criança pequena é o sujeito principal (VASCONCELLOS, SOUZA E SILVA, 2016).

Nas salas dos grupamentos, as crianças eram constantemente convidadas aos tatames para brincar com bonecas e bonecos, carrinhos, bolas e blocos de construção. A participação do familiar, adulto de referência era também incentivada, por meio de convites feitos pelas professoras nos primeiros dias. Paulatinamente, foi solicitado aos adultos de referência presentes nas salas, que procurassem ficar mais distantes fisicamente, acolhendo as crianças, que os buscassem com olhares e/ou quando estas levassem brinquedos para brincar com eles.

O brincar constitui a forma principal das crianças estabelecerem relações com o outro e com o mundo e, desse modo, ao “oportunar momentos de brincadeiras, enriquece as relações e auxilia na criação de vínculos afetivos que darão base a apropriação do espaço da creche” (VASCONCELLOS, SOUZA E SILVA, 2016, p. 50). O período de inserção foi, assim, marcado por constantes diálogos entre as profissionais da creche e os familiares das crianças, buscando formas de conhecê-las, proporcionando espaços e momentos acolhedores.

6.2 “O menino novo que só chora”

As atividades na creche começaram no mês de fevereiro e duas semanas após o início, uma nova criança passou a integrar o grupamento do berçário EI 12, um menino que chorava todos os dias. Após o período de inserção, as primeiras observações, exclusivamente, no grupamento do berçário foram realizadas, justamente, no início de frequência do menino à creche. Nos momentos em que as professoras dialogavam para a produção do planejamento debatiam a anamnese, realizada com a mãe e o pai do menino e buscavam construir estratégias para a acolhida e melhor participação do menino no grupamento.

Evento 1:

Antes de entrar na sala enquanto retirava os sapatos, escutei o choro que extravasava a porta fechada e sobressaía-se às vozes de adultos e crianças, iniciando o dia, e ao barulho do lactário⁶⁷. Quando entrei as crianças estavam brincando nos tatames com blocos de encaixe e as professoras verificavam agendas, mochilas, separavam fraldas e os cremes de assadura para aquele dia. Um menino, porém, estava mais distante do grupo de crianças e chorava forte, com o rosto vermelho e com as mãos apoiadas no chão.

Diário de Bordo, 27 de fevereiro de 2019.

Perguntei às professoras quem era aquela criança e fui informado que era novo no grupo, que havia iniciado naquela semana e que estava em período de inserção com muitas saudades da mãe e do pai. Perguntei se poderia ficar próximo a ele e fui autorizado, mas não surtiu muito efeito. Levei alguns brinquedos até o menino, conversei com ele, mostrei as outras crianças brincando no tatame, mas nada do que eu falava ou fazia surtia algum efeito, o choro permanecia, alto e forte.

O choro que tanto me afetava, parecia ser algo considerado normal naquele ambiente. As professoras terminaram de organizar e selecionar os materiais que usariam naquele dia e se dirigiram para a primeira roda do dia. Sentaram no chão e as demais crianças sentaram ao redor delas. Fiquei sem saber o que fazer e o que não fazer, mediar aquela situação poderia ultrapassar os limites do acordado para minhas observações? Ao mesmo tempo, como deixar uma criança chorando, nitidamente incomodada naquela situação?

Em seguida, uma das educadoras levantou e convidou o menino para a roda, oferecendo a mão para ele acompanhá-la. Na roda, perto da professora, aconchegado ao corpo dela o menino parou de chorar. Ao término da roda quando músicas foram cantadas, as

⁶⁷ Lactário é o local em que são lavados os utensílios utilizados no café da manhã das crianças pequenas.

crianças foram convidadas para a varanda e o menino voltou a chorar, ainda que um pouco menos. Brincou com alguns brinquedos e foi acolhido por outros bebês.

Evento 2:

Na varanda, o menino chorava menos, mas ainda chorava, querendo colo ou ficar encostado nas professoras, corpo com corpo. Enquanto ele chorava, duas crianças foram até ele com brinquedos e começaram a brincar na sua frente em um convite explícito. Diante disso o menino se acalmou por mais tempo.

Diário de Bordo, 27 de fevereiro de 2019.

O choro mobilizou tanto as professoras quanto os bebês que buscaram acolher o menino por meio de convite. O primeiro para sentar junto do grupo e ser acolhido pelo corpo e, o segundo, por meio da brincadeira. Destaca-se o convite feito ao menino pelas outras duas crianças, que buscaram estabelecer outras relações por meio da brincadeira e dos brinquedos, promovendo, dessa forma, uma experiência social. Uma relação entre pares que contém a marca e autoria de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 2012).

Santos (2012) aponta que o choro constitui um elemento social pela capacidade que tem de mobilizar o outro, é uma forma de expressar emoções. É uma comunicação não verbal que busca relação com o outro, no caso com as professoras e demais bebês da turma. As professoras compreenderam o momento singular de inserção do menino e buscavam aproximá-lo dos demais bebês por meio das brincadeiras e do estar junto com o grupo, valorizando a aproximação física. Os bebês, também, afetados pelo novo colega buscavam consolá-lo e dele se aproximar.

Evento 3:

Enquanto voltávamos para a sala, após termos estado na varanda, as professoras conversavam sobre algumas crianças. Momento de organização em que cada professora se dedicava a algum aspecto da sala e dos materiais: uma recolhia brinquedos, a segunda organizava os copos de água das crianças e a terceira conduzia as crianças cantando uma música. Durante o percurso a professora pegou o menino no colo, porque ele havia sentado e recomeçado a chorar e uma outra professora falou sem se dirigir a nenhum outro adulto presente naquele deslocamento especificamente: “A gente só tem que ter cuidado com essa coisa do colo porque se não ele não vai mais sair do colo. Não só ele, qualquer criança, né?”

Diário de Bordo, 27 de fevereiro de 2019.

“Quando olhamos para a questão do choro das crianças na creche, fazemos isso com que lente, com que valores, crenças e saberes?”, questiona Santos (2012, p.11). Compreender o choro perpassa por compreender a criança, a infância, as concepções de linguagem, de

rotina, de trabalho com crianças pequenas que temos e que vivenciamos na pesquisa. Antes de ser uma ação diretiva e vertical, o estudo coletivo das questões promove e amplia debates e ressignifica as práticas com as crianças pequenas. Por fim, a autora (2012, p. 101) aponta que

O choro é uma expressão emocional, com características fisiológicas e de caráter social, que permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica. Lidar com ele evoca as concepções de infância, educação e aprendizagem que se revelam nas ações dos profissionais no cotidiano nas creches. Pressupomos, então, que o choro faça parte do movimento cotidiano da creche e deve ser problematizado para além do momento de inserção das crianças pequenas nas instituições que as recebem.

6.3 Planejamento, Tempo e o Brincar no grupamento dos bebês

Registro do Planejamento

A rotina dos bebês: 8h – 8h20: colação / 8h20 – 9h: livre: roda, brincadeiras na sala / 9h – 10h: pátio / 10h – 10h30: almoço / 10h30 – 12h: sono / 12h30 – 13h15: crianças acordando e lanche / 13h15 – 13h45: atividade dirigida do planejamento / 13h45 – 14h15: livre / 14h15 – 14h45: área externa / 14h45 – 15h: jantar / 15h – 15h30: diversificado e saída

Diário de Bordo, 29 de maio de 2020.

A rotina expressa no planejamento, apresenta momentos em que a maior preocupação das professoras residia na busca por tempos e espaços para os bebês brincarem. O dia a dia poderia ser descrito da seguinte forma: as crianças eram recebidas com brinquedos nos tatames, depois brincavam na sala após a roda, brincavam no pátio (frequentemente a varanda/solário), almoçavam e dormiam. Depois de acordar e lanchar, brincavam na sala e novamente na área externa e, por fim, antes da saída brincavam na sala com materiais diversificados. O “diversificado” consistia em ter mais de uma proposta ao mesmo tempo, que poderiam ser, por exemplo, massa de modelar, bonecas e bonecos, carrinhos e bolas. Esses momentos para o brincar, vão ao encontro daquilo que Vigotski (2018, p. 25) afirmou como “necessidade de ampliar a experiência da criança”, ou seja, a maior quantidade de vivências das crianças impacta diretamente nas experiências significativas; e, o acúmulo de experiências constitui o material básico de construção da fantasia e da imaginação infantil.

Uma sequência de atividades marcadas pelo relógio, com poucos atrasos, descreve um dia da rotina dos bebês. Esse planejamento era construído enquanto as crianças dormiam, entre 10h30 e 12h, momento também em que as professoras realizavam um revezamento para almoçar. A construção do planejamento partia de duas premissas: vivências e experiências que as crianças gostaram e qual momento o projeto da instituição estava.

O tempo cronológico na creche é o marcado pela rotina, a partir de uma grade de horários fixos, onde é organizado o planejamento diário e semanal. Tempos e espaços, assim, implicam na realização das propostas de atividades: chegar, alimentar, brincar, dormir, transitar por outros espaços da creche (externos e internos), tomar banho e ir embora.

O tempo na creche, que corresponde a ocupação de diferentes espaços, está relacionado a organização cotidiana para os bebês e crianças pequenas. O tempo é preenchido de forma homogênea, sem diferenciação para os bebês ou para as crianças *bem* pequenas, motivo da existência das instituições de Educação Infantil e do trabalho produzido nelas, o que implica uma adaptação coletiva dos bebês aos tempos institucionais (EISENBERG, LEMOS E XAVIER, 2016).

Uma outra perspectiva de análise desta questão, é pensar que na creche existe um tempo coletivo para a educação e o cuidado das crianças, que abrange diversas outras crianças (e suas famílias). Com isso, espaços precisam ser partilhados para o acesso de todas as crianças e de todos os grupamentos, o que leva nas creches municipais, que o almoço seja servido a partir das 10 horas.

Evento 4:

Os bebês voltaram da varanda e foram para sala. As professoras se dividiram entre auxiliar os bebês a lavarem as mãos, colocar as fraldas no pescoço como um babador e arrumar as mesas e cadeiras de forma a ter uma mesa única e comprida. Arrumadas as mesas e as cadeiras os bebês sentaram, sem que fosse necessário que as professoras pedissem. Poucos minutos depois, o almoço começou a ser servido pela lactarista e cozinheira.

Diário de Bordo, 12 de junho de 2019.

O evento descrito acima demonstra que os bebês se orientam pelo tempo experiencial e não pelo tempo cultural, expresso no relógio e no planejamento diário do grupamento. A sequência de eventos do dia (voltar da varanda, lavar as mãos, colocar os babadores, arrumação das mesas e cadeiras) e a fome, um aspecto biológico, forneceu a eles a compreensão da sequência de ações. Essa forma de lidar com o tempo, pode ser compreendida como uma tática do “uso da rotina como relógio”, nas palavras de Eisenberg, Lemos e Xavier (2016, p. 118).

Barbosa (2013, p. 214), aponta que a vida coletiva, das crianças pequenas na Educação Infantil estrutura-se por meio de eixos variáveis, como a organização dos espaços (mobiliários e decorações) e a disponibilidade das materialidades (jogos, brinquedos, objetos do cotidiano, artísticos, científicos e tecnológicos). Eixos que apresentam possibilidades para

as ações das crianças, promovendo relações entre as crianças e das crianças com os adultos, com isso

Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma *experiência* cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar – onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum.

A autora debate as influências nas instituições de Educação Infantil, a partir das considerações a respeito do tempo na sociedade contemporânea e no momento presente. Ausência de tempo, sua fragmentação, pressa e produtividade influenciam o fazer pedagógico com as crianças pequenas. Marcado pelo tempo do capital que não deixa marcas, conforma crianças e adultos na esterilidade de ações que servem ao exógeno a elas e suas relações, que pasteuriza os sujeitos e esquece o coletivo. Um modo de entender e viver o tempo nas creches e pré-escolas, que brutaliza a vida em uma perspectiva linear e sequencial.

Existem, todavia, formas de caminhar na contramão desse processo decorrente do tempo do capital, da imersão na vida capitalística assentada na produção-acumulação-consumo. Compartilhar a vida, brincar e narrar são apresentadas por Barbosa (2013), como maneiras não lineares de viver e de se relacionar com o tempo. Tomar o tempo para si, como aquilo que (ainda) nos pertence passa por estar junto com as crianças, compartilhar experiências e viver um cotidiano aberto ao coletivo, aos novos começos, às curiosidades das crianças, ao plural e ao diferente. Brincar possibilita criação, invenção, ampliação de possibilidades, assim como a narrativa; por fim, instaura memória, linguagem, pensamento e uma vida pública com heterogeneidade de identidades e subjetividades, de escolhas diferentes de percursos.

Com relação ao planejamento do grupamento, propriamente dito, em sua construção ficava evidente a preocupação das professoras com as crianças, de repetir ou ampliar vivências e experiências que tivessem sido interessantes e significativas. Buscavam ampliar e produzir significados, em conversas em que rememoravam o vivido. Destaca-se, uma vez mais, que esses debates eram empreendidos enquanto as crianças dormiam. Na produção do planejamento, os bebês eram o ponto de partida para pensar ações onde, de acordo com Corsino (2012, p. 114), o papel da professora e do professor, “[...] é do lugar de um sujeito mais experiente que o professor pode conhecer e acompanhar os processos das crianças, perceber como cada uma está aprendendo e se desenvolvendo e planejar ações para ampliar as experiências infantis.”

Borba (2012, p. 67) afirma ser a brincadeira como uma experiência de cultura, que possibilita a construção e a reinvenção de valores, habilidades, conhecimentos e de diversas formas de participação social a partir da ação coletiva das crianças: “[...] a brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem”.

Portanto, a brincadeira é, ao mesmo tempo, produto cultural (patrimônio, acervo partilhado de forma inter e intrageracional, fruto da ação humana) e prática cultural (ação criadora e transformadora de significados na relação dos sujeitos com o mundo).

Vigotski (2018) compreende a criação como um processo de produção de algo novo, seja material ou na mente ao afirmar ser a imaginação, a capacidade de combinar e reelaborar elementos anteriores para construir algo novo por meio, justamente, da criação. Esses comportamentos são possíveis devido à plasticidade do cérebro humano, que altera e conserva suas estruturas. A imaginação, assim, é a base da atividade criadora e está presente em todos os aspectos da vida humana: na arte, na ciência, na(s) técnica(s) e na vida cultural. Afirma, também, o autor que o trabalho criador autônomo e coletivo é o grande responsável como pequenos grãos, pelas invenções da história.

O autor (*idem*, p. 18) identifica já na primeira infância que os processos de criação são melhores expressos na brincadeira, sendo a criança brincante o exemplo maior e mais autêntico do ato criador, porque ao brincar reelabora criativamente o vivido: “é uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade”.

6.4 Iniciando Brincadeiras

Evento 5:

As crianças estão na varanda/solário logo no começo da manhã. Elas brincavam em grupos menores, distribuídas pelo espaço. A professora iniciou uma brincadeira quando andava pelo espaço e falava: “- Gente, perdi meu chinelo! Alguém viu? Alguém pode me ajudar a achar?” No começo as crianças só olhavam e a professora, então, andando encontrava o chinelo e falava: “- Achei meu chinelo! Como estou feliz! Mas ninguém me ajudou?” E recomeçava a andar e novamente perdia o chinelo. Ela andava pelo pátio e deixava o chinelo em locais mais escondidos, como embaixo de folhas, atrás de brinquedos grandes ou com os outros adultos. Duas crianças começaram a brincar com ela, assim que ela dizia que havia perdido o chinelo corriam pela varanda para procurá-lo e entregavam a ela, que pulava, comemorava e agradecia a ajuda delas para encontrar o chinelo. Enquanto a professora

andava, eles a olhavam de longe interessados. Uma terceira criança ficava sentada e afastada, porém quando a professora perdia o chinelo, antes mesmo de falar, ela corria até onde o chinelo estava.

Diário de Bordo, 07 de agosto de 2019.

O brincar para Vigotski (2018), é construído na interação das crianças com seus pares e com os artefatos culturais com os quais ela se relaciona. O brincar é social, cultural e histórico, uma ação social vinculada ao acervo e ao contexto cultural que possibilita participação, criação e reinvenção.

O evento 5 apresenta elementos que permitem uma análise sociocultural. Contém uma provocação, uma proposta inicial, o elemento fictício (a perda do chinelo pela professora em seu passeio pela varanda), a repetição e os novos inícios (andar – perder – pedir ajuda – voltar a andar), o estabelecimento de acordos entre os participantes (o pedido de ajuda como convite à brincadeira e o agradecimento efusivo quando as crianças entregam o chinelo) e o foco no processo do brincar, mais do que nos resultados da mesma.

Durante a brincadeira, diferentes expressões foram produzidas: convites, movimentos sinalizadores inerentes à brincadeira, alternância de turnos e iniciativas entre as participantes (professora e crianças). Segundo Borba (2012, p. 73), a busca pelo caráter lúdico no trabalho pedagógico com as crianças pequenas em creches e pré-escolas só se efetivará se: “[...] tiver como características a fruição, a escolha, a ausência de consequências, as descobertas, a possibilidade de decisão, solução e iniciativa da criança”.

6.5 Pesquisar na creche, ser pesquisador na creche: uma construção

Evento 6

Após os momentos iniciais do dia, a professora convida as crianças para uma roda. Cantam músicas sobre o tempo e depois, uma música para cada criança citando seus nomes. As crianças com nomes iguais são sempre chamadas pelo nome próprio e por um sobrenome. Neste dia são treze crianças presentes no grupamento. Estou mais afastado do grupo, mas cantam uma música com meu nome também. Meu nome foi a senha para que duas crianças viessem mais para perto de mim. Antes estavam me olhando de seus lugares, aproximam-se andando e sentam ao meu lado, a menina se debruça na minha perna e o menino senta ao meu lado, bem perto. As duas crianças se interessam muito por minha caneta e caderno. O menino pega a caneta primeiro, destampa e começa a desenhar nas páginas, a menina, depois de ver o que o colega faz, disputa com ele a caneta e também desenha. Desenharam nas páginas com olhares curiosos e se revezam com a caneta, algumas vezes a disputando acirradamente.

Diário de Bordo, 5 de junho de 2019

Evento 7

As crianças adormeceram após o almoço e a higiene bucal. Algumas pegaram suas chupetas e seus paninhos e deitaram nos colchonetes forrados com lençóis com seus nomes, outras precisaram do apoio para dormir, seja fazendo carinho na cabeça ou apoiadas nas pernas de algum adulto. Auxiliei duas crianças a dormirem nesse dia. Após todas terem dormido, as professoras debatiam o planejamento pedagógico para a semana seguinte, fiquei na mesa com elas, fazendo algumas anotações a respeito do dia vivido. As professoras, então, começaram a perguntar coisas a meu respeito: qual bairro que moro, como é o colégio que eu leciono, onde minha filha estuda, por que não estuda onde eu trabalho, para onde vou depois que sair da creche, quantas conduções pegarei, se os horários coincidem todos com os deslocamentos e por que escolhi ser professor de criança pequena.

Diário de Bordo, 12 de junho de 2019

Os dois eventos acima transcritos do diário de bordo são marcas do que foi pesquisar na creche, na relação com sujeitos outros. Crianças e adultos, bebês e professoras, me interrogavam constantemente. Os bebês por meio do corpo: gestos e olhares, aproximações e distanciamentos, convites irresistíveis para participar de algo na roda, nas brincadeiras ou ao dividir a massa de modelar. Meu caderno (diário de bordo) e minha caneta também guardam as marcas: folhas rabiscadas e amassadas por bebês que subiam nas minhas pernas e disputavam o que estava apoiado no meu colo.

Professoras que interrogavam sobre minha vida para além da pesquisa, queriam saber sobre o colégio em que trabalho, as formas de acesso das crianças e as formas de lá atuar com crianças pequenas, de onde eu vinha e para aonde iria após sair da creche, a respeito dos horários e das conduções e, sempre, a questão: por que pesquisar nesta creche?

Situações e perguntas que me faziam refletir, no que consistia pesquisar o trabalho com literatura para crianças pequenas e bebês, em uma creche municipal pública da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A diferença de gênero na Educação Infantil surge como uma questão. Nesta creche existe apenas um profissional do sexo masculino, que trabalha na parte de serviços gerais, todas as demais profissionais são mulheres, na proporção de 1 homem para 23 mulheres. Minha presença na creche foi um elemento a mais para problematizar as diferentes construções sociais, históricas e culturais na instituição pesquisada. A presença masculina na Educação Infantil está em construção, principalmente na identidade do professor (e do pesquisador), o que afeta os modos de compreensão tanto do masculino quanto do feminino, nas práticas com bebês e crianças pequenas.

Afeta assim a compreensão do binômio educar/cuidar, que estrutura as concepções e as práticas nas creches e pré-escolas, porque demanda outros fazeres relacionados ao referido

binômio. Romper com a dicotomia dos gêneros expressa na divisão social do trabalho, é uma busca constante em uma sociedade que caracterizou as ações de educação e cuidado, como responsabilidade da mulher como algo natural, inato, exclusivo e um verdadeiro destino manifesto. De acordo com Silva (2011, p. 111)

A docência na educação infantil está construindo-se, e diante desse movimento e das diferenças vivenciadas, as crianças estão sinalizando outra escola, produzindo, reproduzindo e construindo culturas. E nesse fenômeno, os fatos sociais que caracterizam essa profissão são fundamentais para que o/a docente tenha consciência de seu papel enquanto profissional na educação infantil, tendo como base as especificidades das crianças pequenas e a diversidade que permeia essa etapa da educação.

No campo de pesquisa essa diferença de gênero não foi compreendida pelo pesquisador como uma desigualdade, mas, sim, como um elemento de estranhamento que foi amenizado no fazer pedagógico. Brincar com as crianças, buscar materiais, emprestar livros, estabelecer vínculos com os bebês que choravam, fazer registro fotográficos (a pedido das professoras ou direção e gestão pedagógica da unidade), foram ações que aproximaram o pesquisador das profissionais da creche.

Evento 8:

Pela terceira semana consecutiva, assim que entrei na sala do berçário, por volta das 8h, a menina correu para mim. Abaixei e a abracei, conversamos um pouco, até que ela segurou minha mão e se virou para a sala, para os demais colegas e professoras pronta a começar o dia comigo. Escutei, então, de uma das professoras: “- Ela é assim com você, grudada, por falta uma figura paterna na casa dela”

Diário de Bordo, 21 de agosto de 2019.

A presença no homem na Educação Infantil está atrelada aos estereótipos da paternidade e a partir deles, se constrói a presença do homem provedor, severo, responsável pela manutenção da ordem e da subsistência. Observar e participar com isso, são ações que possuem um limite tênue, ainda mais quando se é professor de Educação Infantil, ainda que em outro local e esfera distante de minha atuação profissional.

6.6 Os bebês e os livros no berçário

Evento 9

O Livro

O grupamento foi para a varanda, havia chovido nos dias anteriores e naquele dia fazia uma temperatura bem agradável e aproveitar o Sol era o maior interesse das professoras nas propostas daquele dia. Na varanda as crianças brincaram com velocípedes e também de

correr no início para em seguida se organizaram em grupos menores, brincaram com bolas e algumas folhas de árvores. Uma das professoras levou dois livros para a varanda, um livro acartonado⁶⁸ com a temática de animais e o "O Sapo Bocarrão"⁶⁹. O livro de animais era informativo e nele, os animais estavam organizados por habitats: animais da fazenda, de estimação, da África, do frio, da floresta, da selva e animais do mar. As crianças se aproximaram da professora, ainda com os brinquedos e folhas nas mãos, enquanto ela começava a passar as páginas, imitando os sons dos animais que apareciam nos dois livros, evidenciando características, perguntando o nome dos animais e quais os barulhos que alguns faziam (como o cachorro, o gato, a vaca, o leão, por exemplo). Para alguns animais foram cantadas músicas. Às 09h50 a atividade foi encerrada, após uma professora trazer água para as crianças, antes da organização para o almoço. Após as crianças dormirem perguntei as professoras o motivo dos livros não terem sido lidos e uma delas respondeu que os livros apresentavam “muito texto”, que era melhor trabalhar as imagens para as crianças, que na faixa etária do grupamento livros de *pop-up* são melhores para os bebês, assim como aqueles que apresentam páginas com texturas porque “prende a atenção das crianças.”

Diário de Bordo, 29 de maio de 2019.

Compreendemos o livro como um artefato cultural produzido e valorizado em uma sociedade letrada, que produz, utiliza, opera e o coloca em circulação a partir de dinâmicas culturais próprias. O livro-objeto para as crianças pequenas está atrelado a compreensão da infância em um lugar social construído, isto é, a partir da infância enquanto categoria social, do tipo geracional desenvolvida na modernidade (CORSINO, 2017). Nessa perspectiva o livro-objeto para a criança, integra e reúne (em conjunto com outros objetos, brinquedos, roupas, mídias, móveis) produções outras, setORIZADAS e oriundas do diálogo entre os diversos conhecimentos a respeito da criança e da infância. Tais produtos são feitos, considerando a faixa etária das crianças ou a idade escolar, dessa forma as editoras tratam as crianças e as diferentes infâncias como um todo homogêneo, em áreas distintas de interesse mercadológico próprios.

O livro e o leitor, o objeto e o sujeito, estão relacionados devido a compreensão de uma prática social - a leitura - que é compartilhada e aprendida social, histórica e culturalmente. No evento 9 descrito acima, temos dois livros, os bebês e a professora como mediadora da leitura, em uma instituição de Educação Infantil. Buscava-se nesse dia que as crianças brincassem ao ar livre, em um outro espaço para a leitura, para além da sala do grupamento. A prática observada foi os livros que não foram lidos, mas que tiveram suas ilustrações interpretadas pela professora, para as crianças por meio de perguntas: “- O que o cachorro está fazendo?”, “- Olha a cara desse bicho, como ele está? Está feliz ou triste?”

68 Esse livro não tinha capa, não foi possível identificar título, autores, editora, ano de publicação, país de origem.

69 FAULKNER, K; LAMBERT, J; JAHN, H. O sapo bocarrão: um livro com dobraduras-surpresa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

A professora quando questionada pela opção da não leitura, afirmou que os bebês não se concentravam por muito tempo e que os livros, deveriam ter outros atrativos. Esta afirmativa considerava o tempo cronológico que a leitura do texto do livro poderia apresentar. A professora afirmou a preferência pelos tipos livros *pop-up* e livro-brinquedo, inscritos em uma dimensão material do livro quanto aos suportes: materiais, formatos específicos e ilustrações.

Linden (2011, p. 25) define os livros *pop-up* como “tipo de livro que no espaço da página dupla acomoda sistemas de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo mobilidade dos elementos, ou mesmo um desdobramento em três dimensões”. Já os livros-brinquedo, de acordo com a mesma autora, são: “objetos híbridos, situados frequentemente entre o livro e o brinquedo, que apresentam elementos associados ao livro ou livros que contêm elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico etc.)”. De acordo com Feba e Valente (2016, p. 134), o livro-brinquedo apresenta finalidades brincantes, interesse como objeto artístico e com expressos convites à motricidade pelas projeções decorrentes do formato lúdico dos mesmos e

Há que se cuidar, no entanto, para que tais livros não sejam artefatos vazios de brincadeiras, repetitivos, que menosprezam a inteligência da criança justamente pela ausência de qualidade literária, embora muito presentes e feiras e exposições. Atrativos por cores e tamanhos, muito dos livros elaborados para esse público não têm linguagem verbal esteticamente elaborada, tampouco ilustração plurissignificativa. É preciso salientar que desde pequenas as crianças já devem ter contato com materiais que formem vínculo entre o objeto estético “livro” e a cultura da leitura e da escrita.

O “livro dos animais”, que constava no acervo da sala e lido para as crianças (Evento 13), apresentava maior interesse nas informações a respeito dos animais e os classificava de forma arbitrária. Por exemplo, apresentava *habitats* e a África, todo um continente, apenas com animais típicos da savana, como elefante, rinoceronte, zebra e leão.

O fato dos livros não serem lidos pela extensão de seu texto, rompe o discurso construído pelo texto e pela ilustração, que só acontece na relação entre esses dois polos. Existem três maneiras de articulação que compõem os aspectos narrativos dos livros para crianças, considerando os diferentes tipos (livro com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, história em quadrinhos, livros *pop-up*, livros-brinquedo, livros interativos, imaginativos), que são de acordo com Linden (2011) de relação de redundância, de colaboração e de disjunção.

Na primeira relação, a de redundância, texto e imagem remetem para a mesma narrativa direcionada nos personagens, ações e acontecimentos idênticos e com conteúdos narrativos sobrepostos, construindo uma congruência do discurso. A relação de colaboração,

concentra a noção de que texto e imagem estão articuladas em vistas de um sentido comum; e por fim, a relação de disjunção apresenta narrativas paralelas e nenhum ponto de convergência entre texto e imagem, todavia abre um campo de interpretação que não direciona o leitor para um sentido definido, mas permite percursos diversos. A autora considera que: “Articulados, textos e imagens, constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois” (LINDEN, 2011, p.121). Suprimir o texto ou a imagem de um livro (seja qual tipo for dos acima listados), interfere diretamente na construção narrativa do livro, diminuindo suas possibilidades de sentido.

Da mesma forma, é diminuída a relação tripla do momento de leitura/narração na creche. Tripla relação porque envolve os bebês em conjunto, a professora como mediadora e o livro elaborado por quem escreveu e ilustrou. As marcas do livro são diluídas quando aquilo que foi caracterizado no impresso, foi deixado deliberadamente “de fora”.

Evento 10

O girassol

As professoras queriam ter poesia para contar para as crianças, algum texto que remetesse tanto à poesia quanto a Bossa Nova, a proposta pedagógica trimestral naquele momento da unidade para 2019, a “Música”. Escolheram então, as poesias de Vinícius de Moraes reunidas no livro "Arca de Noé" e a poesia escolhida foi "O Girassol". Construíram o planejamento da semana seguinte em cima dessa poesia quando leriam a poesia, escutariam a música, brincariam com tecido na varanda/solário e na sala com blocos de encaixe. Após o acolhimento das crianças naquele dia, as professoras as convidaram para a roda. As crianças reservaram um espaço na frente da professora e se acomodaram ao seu redor, privilegiando o aconchego com as demais professoras e comigo, encostadas nas pernas e nos troncos, o mais próximas possível. Foi uma roda acolhedora, com as crianças sentadas, deitadas e acomodadas. A professora colocou à sua frente uma caixa, que continha peças de encaixe e o livro “A Arca de Noé”. A caixa não foi aberta de imediato, esperamos um menino terminar o banho, assim que a caixa foi aberta o interesse das crianças foi compartilhado entre as peças e o livro, que foi manuseado, virado, aberto, teve as páginas passadas por diversas mãos ao mesmo tempo. As peças foram disputadas de igual forma, as crianças queriam montar coisas e a professora montou o seu girassol e o conseguiu fazer girar no chão. As crianças também giravam suas peças, seus girassóis.

Diário de Bordo, 15 de maio de 2019

Evento 11

Peões de cd, bola de gude e tampas de produtos de limpeza foram oferecidas às crianças por outra professora e elas giravam seus peões de girassol no chão. Enquanto as crianças se movimentavam a professora procurava um música da Xuxa do girassol, porém não encontrava na mídia musical. E outra professora perguntou às crianças: “- Quem sabe girar igual ao girassol?” E, de braços aberto, começou a girar na sala, quatro crianças responderam a esse convite e começaram a girar também. As demais estavam em três

pequenos grupos: ao redor do livro, com as peças de encaixe e com os peões. Em um aparelho de mídia a música de Vinícius de Moraes e Toquinho tocava, porém, em pouco tempo, iniciou a música “caranguejo não é peixe” da Galinha Pintadinha e todas as professoras começaram a cantar. O livro não foi lido, ainda que as crianças tenham demonstrado interesse por ele. Conversando com as professoras ao final do dia de observação, elas estavam contentes com a proposta que, para elas, havia sido melhor do que o planejado, porque as crianças brincaram com seus corpos.

Diário de Bordo, 15 de maio de 2019

O poema "O Girassol" de Vinícius de Moraes, em "A Arca de Noé" com ilustrações de Nelson Cruz, apresenta um efeito rítmico que conduz o leitor/ouvinte ao efeito estético, portanto, inseparáveis de forma e conteúdo. Existem metáforas que conferem sentido, como por exemplo, girassol – carrossel de abelhas, rodar do carrossel – girar do girassol, redondo como o céu – amarelo como o sol. Marcas de pontuação (pontos de interrogação e travessões) inserem outras ideias e liberdade ao leitor/ouvinte para romper o esquema linear, sequencial, e inserem um diálogo na/para construção do poema. Esse diálogo se inicia no verso 11 (“Vai rodando, dando mel”), que convida as crianças a uma brincadeira de roda inspirada na flor e nos insetos que a visitam. Convite que insere e incita as crianças a brincarem com e a partir do texto, que é carregado de ritmo e, conseqüente, musicalidade. A poesia, assim, contém um “eu lírico” (des)preocupado com a dimensão do ouvir, ver e pensar os sentidos do texto em relação com o leitor/ouvinte.

Instante, momento do sentir para o eu, para o mundo, para o outro enunciados pela voz poética é a relação estabelecida pela poesia. Feba e Valente (2016, p. 141) caracterizam a produção da poesia para crianças no Brasil da seguinte forma

[...] a lírica e o lúdico agregam-se quando têm a criança por leitor, o que, na produção das últimas décadas marca-se pela valorização da brincadeira verbal, da cultura popular, do cotidiano, de formas tradicionais e de formas mais ousadas, como aquelas cultivadas pela poesia moderna e pós-moderna dos séculos XX e XXI.

Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, anedotas, lenga-lengas e haicais são os exemplos de formatos predominantes na produção da poesia para crianças no Brasil. A poesia estabelece relação com a imaginação em três níveis: sonoro, visual e reflexivo (FEBA E VALENTE, 2016, p. 142). O primeiro, sonoro, atua prioritariamente pela musicalidade dos versos; o segundo, o visual, pelos indicativos do evento, considerando aqui as ilustrações; e por fim, o terceiro nível, reflexivo, atua a partir dos sentidos estabelecidos pelos leitores/ouvintes na leitura/narrativa do poema

Essas três dimensões interagem, pois, de modo sinestésico e, concomitantemente, reflexivo, criando conexões pertinentes entre a sensibilidade do leitor, as possíveis

experiências de mundo que tem ou virá a ter e a consciência sobre o potencial semântico das palavras.

O trabalho com a poesia e crianças pequenas requer uma necessária relação entre os três níveis (sonoro, visual, reflexivo), na busca por sentidos para além dos elementos constituintes na forma e na estrutura, como rimas, métrica e aliterações, por exemplo.

Ninfa Parreiras (2017, p. 263) ao falar da poesia de Vinícius de Moraes em "A Arca de Noé", considera a obra como clássica por apresentar poemas que permaneceram no imaginário de várias gerações. Segundo a autora, “Vinícius capta, com sensibilidades, as características de cada animal, trabalha a sonoridade das palavras e dos bichos e das coisas que explora”.

Simplicidade e musicalidade, jogo de palavras, brincadeiras, ritmo e imagem são características dos poemas contidos na obra de Vinícius de Moraes, que estabelecem ponte entre o brinquedo e o jogo com as palavras e com o mundo que rodeia as crianças.

A autora (*idem*, p. 265) estabelece relações entre a poesia, como arte e os bebês, como sujeitos, vinculando o necessário encontro dos dois para que não exista perda de afetividade, de experiências, de musicalidade, para a brincadeira com as palavras

A arte dos versos é importante como expressão do corpo, dos movimentos. Ela habita o território do *nonsense*, do absurdo, do que não tem sentido, e isso nos potencializa, acompanhando nossa vida desde a infância. O bebê é embalado com cantigas que são pequenos poemas folclóricos, os acalantos. Isso faz parte da cultura de muitos países, em especial o Brasil, com uma herança folclórica diversificada, proveniente de povos que nos legaram tantas tradições populares.

Ainda que mesmo que a poesia não tenha sido lida para as crianças, foi dado algum destaque à música reproduzida no aparelho, da parceria de Vinícius de Moraes e Toquinho. Registra-se, também, positiva e significativamente, as brincadeiras decorrentes da proposta. O convite do poema recebeu uma resposta por parte das professoras e dos bebês. As crianças brincaram em três ações: com os blocos, os peões e seus corpos.

Evento 12

O grupamento nada sonolento

No início do dia algumas crianças choravam por motivos diversos: período de inserção tardio, sono e algumas estavam se recuperando de resfriados e gripes. As professoras, sentadas nos tatames, começaram a cantar algumas músicas e as crianças foram em direção a elas e reproduziram os gestos das músicas. Esse movimento durou, aproximadamente, dez minutos. Ao final, não havia mais choro, as crianças estavam mais calmas. Uma professora falou: “- Vamos contar uma história?” e foi até uma prateleira alta, de uso das professoras, pegou um livro e o envolveu em um lençol e retornou para a roda. As crianças se juntaram ao redor dela, mantendo o espaço do meio reservado, esperando pela proposta-surpresa que

viria dali. Duas crianças estavam no banho, mas assim que foram vestidas foram correndo para a roda. A surpresa era o livro “A Casa Sonolenta”, que a professora apresentou as personagens nas ilustrações e perguntou o que cada uma era e o que estavam fazendo. Enquanto a professora ia mostrando as ilustrações do livro ela pegou o lençol, que havia embalado o livro, cobriu uma criança e perguntou: “Gente, quem está dormindo aqui embaixo?” Algumas crianças falavam os nomes dos colegas, outras deitavam para dormir: de barriga para cima, de barriga para baixo, de lado com as mãos embaixo da cabeça. Algumas fechavam os olhos, outras gargalhavam de olhos abertos. Cada uma teve a sua vez de “dormir embaixo do lençol”. Duas crianças que iniciaram a brincadeira junto da professora, foram até os tatames e começaram outra brincadeira, variante da proposta pela professora: subiam e desciam dos tatames, davam “boa noite” dormiam e acordavam pulando no restante da pilha de tatames, que fica encostada na parede. Por fim, a brincadeira se transformou uma vez mais: o tecido foi preso no teto como uma cabana e, agora, as crianças deveriam adivinhar quem era o colega ou adulta/adulto que havia sumido. Essas brincadeiras duraram trinta minutos. O livro, todavia, não foi lido por ser muito extenso, segundo a professora me relatou mais tarde.

Diário de Bordo, 12 de junho de 2019.

O livro “A Casa Sonolenta”⁷⁰ apresenta personagens em uma situação estável, estavam todos em uma casa dormindo: a avó, o menino, o cachorro, o gato, o rato e uma pulga. Todos os personagens aparecem desde as primeiras páginas do livro e o texto e a imagem estão articuladas de forma colaborativa, convergindo, assim, para um sentido comum. Existe também o elemento acumulativo da narrativa, que a cada duas páginas agrega um personagem e uma forma de dormir (dormitando, ressonando, cochilando, sonhando, roncando), com exceção da pulga, que acordada, inverte toda a história.

O texto apresenta métrica e rimas que encadeiam a leitura, enquanto as ilustrações alteram perspectivas e cores. O foco da visão do leitor/ouvinte começa na horizontal, depois passa à uma visão oblíqua e; novamente, para uma visão horizontal. As ilustrações do começo do livro utilizam cores frias e as do final do livro, utilizam cores quentes dando assim, ideia de imobilidade para ação.

O evento descreve um momento coletivo no qual a brincadeira a partir de um livro, reuniu as crianças do grupamento em uma proposta comum. O livro, ainda que nesse fragmento não tenha existido a relação entre texto e imagem, incitou uma experiência de cultura compartilhada com as professoras e os bebês. Um diálogo interdiscursivo se desenvolveu no entrelaçamento da proposta de brincadeira da professora, com a participação das crianças e de uma leitura incidental com as ilustrações.

A partir de uma concepção 'benjaminiana' de narrativa, é possível perceber uma perda referente ao intercâmbio de experiências pelo excesso de informações (BENJAMIN, 2016). O

70 Autores: Audrey Wood e Don Wood (Ed. Ática, 2019), primeira edição em 1984.

texto do livro ao ser apresentado aos bebês pela perspectiva da professora ou, ainda, ter as ilustrações explicadas produz artifícios favoráveis à informação e não à narrativa por meio da experiência (com)partilhada. Para o autor, a arte de narrar consiste em evitar explicações e favorecer o espetacular, o extraordinário para que o leitor-ouvinte fique “livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, p.219).

É possível elucubrar quais as perspectivas a professora tem em relação ao grupo de crianças e a cada criança especificamente, para decidir não ler o texto do livro. A construção social do conceito de infância e criança é refletido nas práticas pedagógicas cotidianas e, dessa forma, existe um movimento de dupla ação no qual os adultos intervêm junto às crianças e vice-versa. Um movimento que suscita olhares outros, que as compreende como sujeitos ativos sociais plenos na sociedade. De acordo com Sarmento (2008, p. 29)

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem a partir das suas próprias práticas [...]

Por fim, Vigotski ao tratar da produção teatral para as crianças, aponta que para a criação das crianças o mais importante, aquilo que apresenta maior valor é o processo de criação e não o resultado da criação, porque é no processo que “[...] as crianças criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação” (VIGOTSKY, 2018, p.100).

Evento 13

O menino que foge para os livros

Nesse dia havia uma proposta diferente, pois os bebês iriam descer para brincar no pátio interno do primeiro andar da creche. Cada adulto desceu com dois bebês, um em cada mão. As crianças foram incentivadas a descer as escadas andando, de mão dada a um adulto e a outra apoiada na parede. Descemos às 8h50 e o ambiente estava preparado com caixas de brinquedos diversos. As crianças foram de acordo com seus interesses, já que tatames forravam o chão para dar conforto e locais propícios para elas brincarem. Nesse pátio interno existem dois locais onde ficam os diversos livros de literatura para crianças da unidade, duas estantes de madeira e aramado. O primeiro, fica próximo à escada que dá acesso ao segundo andar; já o outro local, fica perto do lactário do primeiro andar. Um menino, após brincar um pouco com os brinquedos, foi para essa segunda estante, no corredor e lá pegou diversos livros, um de cada vez. Após acabar com um ele o deixava no chão e pegava outro. Sentei perto dele e fiquei observando, até que uma professora chegou e falou que a turma não estava com os livros, e sim com os brinquedos e repôs os livros na estante, levando o menino para os tatames. Não transcorreu um minuto e o menino retornou aos livros, no mesmo lugar de antes. Antes que alguém viesse retirá-lo, falei com as

profissionais que estaria com ele e elas aceitaram a proposta. Sentei-me, novamente, ao seu lado e ele passou a me dar os livros e eu começava a ler. Alguns lemos por inteiro, outros ele retirava da minha mão, logo nas primeiras páginas. Deu preferência aos livros com mais imagens e com *pop-ups*. Ficamos nesse movimento de busca-entrega-leitura-ou-não-leitura-próximo-livro por volta de vinte minutos, até o menino buscar outros interesses. Durante esse tempo ouvi as profissionais falando: “- Gente, cadê o (nome do menino)? Ele não mordeu ninguém ainda?” Uma apontou para onde estávamos e riram e fizeram sinal de dar graças com as mãos. O processo de subir e preparar para o almoço foi iniciado às 9h50.

Diário de Bordo, 28 de agosto de 2019

A leitura neste evento é deslocada de sujeito, uma vez que habitualmente é a professora, adulta de apoio, que lê e medeia a relação das crianças com os livros. Na descrição acima, contudo, as mãos que tomam o livro por iniciativa própria, uma ação consciente, são as do menino. Foi necessário que burlasse o estabelecido para aquele momento do planejamento e buscasse um prazer marginal, que durou vinte dos sessenta minutos programados para outras atividades.

Retirado em um primeiro momento o menino retorna para o que era de seu interesse, já que os livros estavam à seu alcance. Ao partilhar com ele aqueles momentos, as mãos do pesquisador também se relacionam com os livros a partir dos desejos e vontades do menino. Um outro adulto, portanto, que não de seu cotidiano para aquele grupamento de bebês, (com)partilha os movimentos de pegar-ver-colocar-de-lado e de novo.

Diferentes também foram as formas de mediação de leitura, influenciadas pelo espaço-tempo vivido. As professoras efetivam as leituras e narrativas, frequentemente, nas salas e de forma coletiva para um número maior de bebês ou para todos ao mesmo tempo. No Evento 13, a mediação foi do pesquisador para o menino exclusivamente, uma vez que a proposta do planejamento era outra (brincar no pátio interno com os brinquedos) e, assim não contemplava os livros desejados pelo menino. Pela fuga marginal do bebê, foi possível estabelecer outra relação entre o livro e os sujeitos envolvidos tanto o pesquisador quanto o próprio menino.

O elemento central deste evento é o menino, sujeito ativo em toda a sequência dos fatos observados e registrados: ele buscou os livros, o menino foi retirado da estante, retorna à estante, escolheu os livros e depois, já com a permissão das professoras e a participação do pesquisador, o menino determinava a leitura ou não de cada livro, no tempo de seu desejo.

O menino demonstrava interesses outros, diferentes da proposta coletiva planejada para o grupamento, seu interesse o moveu para outro espaço do pátio. Os livros na instituição pesquisada estavam dispostos no pátio central do primeiro andar, na confluência que permite acesso a duas salas de grupamento, sala da direção e coordenação pedagógica, ao refeitório e

à escada para o segundo andar. Tal disposição evidencia a centralidade dos livros para a creche e um olhar atento às relações com os livros. Contudo o que facilita pode, em alguma medida, obstaculizar as interações dos bebês com os livros, uma vez que esses artefatos estão justamente no local de maior trânsito de pessoas.

O intenso movimento e o acesso restrito a uma das salas, em decorrência do incêndio, colocava a estante mais baixa, à qual o menino se dirigiu, em um local pouco facilitador para o interesse autônomo dos bebês.

A relação dos bebês com os livros também fica evidenciada no evento descrito: ao buscar um interesse outro, para além daqueles inicialmente propostos pelas professoras, o menino estava infringindo combinados expressos em um planejamento fechado e pouco plástico. Benjamin (2012, p. 117), uma vez mais, aponta que relações de tutela como aquelas que predominam em ambientes escolares, são quase sempre de caráter oposto ao interesse das crianças

O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e pôr sua arte a serviço de meus desejos? E como malograva cada uma de suas tímidas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!

A fuga do menino para a estante de livros teve uma dupla interpretação, por parte das professoras e por parte do pesquisador. As professoras compreenderam, inicialmente, como algo inadequado; o pesquisador, por sua vez compreendeu como algo interessante. Reside aqui perspectivas referentes às possibilidades dos bebês. Ao mediar junto às professoras a alteração no planejamento, a presença do menino na estante de livros, na verdade, abriu-se uma brecha no estabelecimento de uma parceria aceita pelo menino, que ao interagir com o pesquisador e com os livros não inviabilizou a presença e a possibilidade de estabelecer uma relação mais próxima com um adulto não cotidiano.

Evento 14

A senha para a leitura

“Quem quer história? Vem ouvir história comigo!” Essa costumava ser a senha para o momento de leitura/narração da história por parte da professora. Uma senha partilhada com as crianças. Uma menina falou “história!” e começou a pegar os livros que estavam em uma mesa vermelha. Nessa mesa estavam todos os livros da sala da turma nesse dia e as professoras haviam arrumado de forma às crianças terem acesso aos livros dentro de uma caixa. A menina retirava um livro de cada vez e mostrava a professora que dizia:

“- Esse não, outro!” até que encontrou o livro que a professora desejava, “Carros”, com o personagem carro Relâmpago MacQueen na capa. A professora agradeceu e mostrou as ilustrações do livro, um livro acartonado, destacando as cores e as expressões das personagens. Ao término, as crianças pegaram os livros para lerem e brincar de ler.

Diário de Bordo, 14 de agosto de 2019.

Os bebês estavam brincando na sala quando ouviram o convite da professora: - “Quem quer história? Vem ouvir história comigo!”; ao ouvirem começaram a guardar os brinquedos e materiais, que até então utilizavam com a mediação e apoio das outras professoras. Enquanto isso, a menina retirava da pilha de livros um por um, livro por livro e mostrava à professora. As outras crianças, por sua vez, acabaram de arrumar os brinquedos e sentaram em frente a professora e observaram o processo de escolha que acontecia entre ela e a menina. A professora gesticulava e pedia outro livro, colocava a mão na testa, ria, fazia as crianças acompanharem o evento com sorrisos, a menina, por sua vez, estava séria, compenetrada na tarefa de encontrar o livro para aquele momento. “- Esse não, outro!” era a frase que indicava a continuidade da busca.

A fala inicial da professora constitui um convite aos bebês, que recebeu uma resposta coletiva; isto é, tanto a busca da menina na pilha de livros quanto a organização da sala pelas crianças, são faces indicativas dessa resposta. Posições assumidas pelas crianças que foram definidas diante do enunciado da professora. A construção dialógica aqui centrada no entorno da proposta de narrativa de uma história mobilizou todos os sujeitos do grupamento, adultos e crianças, por meio de algo partilhado e experimentado em conjunto em outras vezes. De acordo com Bakhtin (2011, p. 300) “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.”

O enunciado da professora encontrou nos bebês, os outros desse diálogo, uma resposta que necessariamente edificou o diálogo, assim antecedência e procedência do enunciado são elementos constituintes, efetivamente, construídos na resposta. O encontro do enunciado do eu com a resposta dos outros completa o sentido do diálogo.

A resposta dos bebês, reunidos no grupo maior, primeiro, organizando os brinquedos e os materiais; e, em seguida, organizando-se à frente da professora como uma plateia de teatro, demonstra compreensão diante do enunciado e uma resposta. Essa é uma marca de rotina daquele grupo que partilha algo em comum diante do livro, da história e da literatura.

O desejo das crianças em ouvir a narrativa da história evidencia interesses partilhados, que as fez encerrar as outras atividades e dirigirem-se para um lugar específico. Uma atividade prática regulada pela experiência, pelo já realizado, nas palavras de Vigotski (2017, p. 19)

Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática.

A partir da citação à cima é possível compreender a busca de uma solução pela menina que se dirigiu a pilha de livros a fim de também responder o enunciado da professora, uma vez que se havia um livro e uma história na fala da professora aonde estariam? Um plano de ação foi formulado pela menina que ao iniciar o processo de escolha dos livros respondeu ativa e concretamente o enunciado proposto.

A relação dos bebês com os livros e com as histórias no grupamento observado, mediado por enunciados e respostas, nos fornece a compreensão de uma prática social e cultural compartilhada por aquele grupo. A literatura para crianças pequenas inserida nas propostas do trabalho pedagógico da creche, promove uma outra relação com o espaço-tempo na Educação Infantil. Constitui uma abertura de possibilidades para experiências dos/com os bebês na produção de aspectos de humanidade, como afirma Candido (2011).

Evento 15

Um momento coletivo com a literatura?

A Quarta Encantada aconteceria no pátio interno do primeiro andar, assim foi necessário que os bebês do segundo andar da creche descessem. Enquanto desciam, dois a dois com um adulto e os menores no colo, um de cada vez, as professoras dos outros dois grupamentos (das crianças maiores da creche), começaram a debater qual seria a melhor forma de organizar as crianças, pensando nos bebês, na visão deles da apresentação que aconteceria dali a pouco. Uma preocupação com os bebês, principalmente, do menor grupamento: - em que local eles sentariam para verem melhor? Diversas movimentações para acomodá-los e para que todas as turmas pudessem ocupar o espaço. Havia um ônibus grande, elaborado com várias folhas de papel 40kg recortado e pintado com guache. A música apresentada foi “Calhambeque⁷¹, momento “Rock in Dina”, que substituiu a Bossa Nova. No terceiro trimestre o tema era ” Jovem Guarda”, movimento inserido na proposta pedagógica da unidade para 2019, “Música”. Enquanto todas as crianças das quatro turmas chegavam e eram acomodadas as professoras cantavam músicas diversas. Uma professora contou uma história em que apareciam muitos animais e conforme apareciam surgiam bichos de pelúcia, um bicho para cada animal falado e, assim, o macaco pulou pela cidade, o leão rugiu, o elefante fez chuá chuá, o cachorro correu e o George Pig fez ronc ronc. Ao final, “- Agora, vamos cantar toda a música do ônibus que a gente conhece? Fazendo gestos direitinhos” e cantaram o “Ônibus pela cidade”. Quando as apresentações acabaram as crianças foram tirar fotos no ônibus e cantaram: “- Motorista, motorista, olha o poste...”

Diário de Bordo, 14 de agosto de 2019

71 AUTORES: Roberto Carlos e Erasmo Carlos, LP É proibido fumar, 1964

A motivação inicial desta pesquisa foi precisamente conhecer, observar e analisar a atividade Quarta Encantada, todavia por questões de alteração de organização, periodicidade e estrutura tal atividade deixou de ser o objetivo principal. Ao participar junto do grupamento do berçário, semanalmente, algumas atividades foram acompanhadas porque compreendiam parte das propostas do planejamento em dias de observação da pesquisa de campo.

Como seriam dispostas as crianças para que todas pudessem assistir a apresentação? A preocupação das professoras com as crianças menores suscitou amplos debates, uma preocupação que evidenciou uma postura anterior: aquele momento era para as crianças e com isso, elas deveriam estar confortáveis perto de suas professoras e seguras. Enquanto organizavam os grupos as professoras estavam absortas nos preparativos: água, fraldas de pano, algumas crianças eram trocadas a fim de não perderem a apresentação. O espaço para os bebês do segundo andar, foi então reservado à frente das crianças maiores, dispostas como em uma plateia.

Nessa apresentação da Quarta Encantada não houve leitura de uma história, mas, sim, apresentações musicais que, ao mesmo tempo, encerraram uma proposta temática e iniciam outra, isto é, foi encerrado o ciclo da Bossa Nova e iniciado o ciclo com a Jovem Guarda. As músicas escolhidas eram apresentadas por uma professora, que usava fantasias e indumentárias próprias. Havia também, enfeites construídos e colocados nas paredes do pátio interno do primeiro andar que evidenciavam essa alternância temática.

Uma história foi narrada pela professora que apresentou as atividades com recurso de animais de plástico e de pelúcia, imitando sons e modos de se comportar de cada animal. As crianças participavam como espectadoras, uma vez que nesse dia a proposta estava centrada na apresentação para elas.

CONCLUSÃO: OS ACHADOS DA PESQUISA

Esta tese buscou investigar o lugar da literatura em uma unidade de Educação Infantil. Analisou a relação existente entre os bebês, a literatura para crianças pequenas e o trabalho pedagógico desenvolvido no berçário. O contexto da tese foi uma creche pública, vinculada a 7ª CRE da SME-RJ, localizada em uma favela na zona oeste do município do Rio de Janeiro, a única unidade dessa coordenadoria que atende somente berçário. A pesquisa privilegiou na metodologia momentos de observação e interlocução com professoras em três períodos distintos.

O primeiro, aconteceu em outubro de 2017, quando coordenei um Oficina desenvolvida no Centro de Estudos Coletivo, organizado pelo grupo de pesquisa – NEIP&E/UERJ. Naquele momento tive oportunidade de conhecer algumas Professoras e Auxiliares de Educação Infantil (PEI e AEI) da creche que se tornaria o campo de pesquisa e outras, das demais unidades vinculadas à pesquisa geral⁷².

O segundo momento, compreendeu as primeiras visitas à unidade, quando pude conhecer e investigar as características do bairro do Itanhangá e do Morro do Banco, favela em que a unidade está localizada. Estas visitas se deram nos anos de 2018 e, mais regulares em 2019, período correspondente à inserção dos bebês e famílias à creche, complementado por Rodas de Conversa realizadas, pela equipe da unidade com as famílias.

O terceiro momento – Estudo de Caso – onde realizei observações em um mesmo grupamento de berçário, ao longo do ano de 2019. A pesquisa de campo finalizou com a coordenação de um Centro de Estudos Parcial, com discussões referentes a livros de literatura para crianças.

As observações no grupamento de berçário foram registradas em um Diário de Bordo e a partir delas, como procedimento metodológico, foram produzidos eventos compreendidos como momentos únicos da ação de dois ou mais sujeitos em relação (BAKHTIN, 2011). Tais eventos, para Benjamin, ao serem agrupados formam uma coleção que permite parar o fluxo contínuo do tempo e analisar, discutir e rememorar. Os eventos descritos no Capítulo VI são recortes do vivido na creche e no grupamento dos bebês, espaço central de nossas observações. Foram descritos e analisados momentos observados e os encontros, às quartas-feiras, no período da manhã entre os meses de fevereiro e setembro do ano de 2019. Vivenciamos o período da inserção, as angústias com o choro, os estranhamentos provocados

72 FAPERJ E-26.203.093/2016

pela pesquisa e pela presença do pesquisador e, com mais detalhes, as experiências com livros, literatura e os bebês.

Interpretar criticamente as ações pesquisadas, por sua vez, foi o grande desafio desta escrita. A produção do Diário de Bordo, como forma de registro e reflexão do Estudo de Caso, possibilitou a construção deste trabalho. Os registros elaborados buscaram compreender ações das vidas das Professoras de Educação Infantil, Agentes de Educação Infantil e dos bebês na creche com ênfase nas interações e brincadeiras em que o livro e a literatura para crianças estavam presentes.

A primeira dimensão de análise desta pesquisa foram as políticas públicas de livro e literatura dirigida aos bebês, às crianças pequenas e à Educação Infantil. Os documentos nacionais⁷³ analisados, assim como a revisão da produção de teses sobre o mesmo tema afirmam a necessidade do trabalho com literatura, linguagem que deve estar presente na prática cotidiana da creche com os bebês e as crianças pequenas.

Na análise dos resumos das nove teses, identificamos que as políticas públicas objetivam a formação do leitor literário por meio do acesso as obras de leitura literária, sendo as práticas na creche, desde os bebês, uma constante nas pesquisas.

As políticas municipais⁷⁴ do Rio de Janeiro referentes aos bebês, à creche, ao livro e à literatura destacam a centralidade da linguagem, oral e escrita, na prática pedagógica com os bebês e crianças bem pequenas, principalmente por meio dos usos sociais da escrita e da mediação docente. Os documentos elencam objetivos gerais e habilidades para a linguagem, apresentada como uma área do conhecimento, que dão suportes e formatos para a compra de livros para as creches.

A organização dos espaços, também discutida nos documentos municipais, destacam a organização em cantos para crianças até 24 meses, sugerindo, com isso, o “canto da leitura” (com livros de diferentes texturas e materiais e elementos para o conforto e aconchego). Os documentos municipais afirmam como imprescindível a presença dos livros, para as atividades intencionais de letramento dos docentes com as crianças a fim de incentivar o interesse das crianças pela escrita e apresentam um caráter prescritivo nas propostas, com a finalidade de subsidiar o trabalho cotidiano nas creches.

73 Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009 A); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009 B); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 C); Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, BRASIL, 2014 A); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, BRASIL, 2014 B); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017). Capítulo 2 desta tese.

74 Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RJ, 2010); Caderno de Planejamento na Educação Infantil Volume I (RJ, 2011); Orientações para a Organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender (RJ, 2013). Capítulo 2 desta tese.

No grupamento de berçário pesquisado, o espaço sofria intervenções das professoras a fim de contemplar a proposta pedagógica da creche, Música, com imagens de artistas famosos e de instrumentos musicais fixadas na paredes. Do teto pendiam elementos para os bebês brincarem, como massa de modelar em sacos plásticos, bambolês e fitas. Havia também um ambiente da sala utilizado com maior frequência, para a leitura e narração de história e um caixote com os livros destinados àquele grupamento.

A segunda dimensão de análise focou na creche, enquanto espaço e equipamento público de educação, analisada a partir das referências feitas à ela pela comunidade, principalmente no contato com as famílias durante o período de inserção. A cidade do Rio de Janeiro, uma metrópole periférica, é fortemente marcada pela estratificação do tecido urbano, em que as classes populares são segregadas a partir de uma relação dicotômica núcleo-periferia, que opõe oferta e qualidade de serviços, padrões urbanísticos, coleta de lixo, tratamento de água e esgoto, presença ou não de equipamentos públicos e índices de violência (ABREU, 1997).

Os modos de viver e habitar na cidade foram, profundamente, alterados entre os anos de 2007 a 2016, período em que seus moradores experimentaram um paradigma que reproduziu localmente tendências globais de expansão de ganhos advindos de práticas consumistas do turismo, atividades culturais, conhecimento e indústria do entretenimento (HARVEY, 2014). Modificações decorrentes dos denominados grandes eventos, alçados a categoria de atores no destaque internacional que a cidade teve como palco de eventos esportivos e pelas decorrentes alterações da paisagem urbana. Desapropriações e deslocamentos de populações e modificação de funções de equipamentos urbanos, foram as principais modificações gestadas nos limites do município do Rio de Janeiro, que contou ainda com a implementação e execução de um programa municipal, Morar Carioca⁷⁵, de construção de moradias para moradores deslocados. Essas alterações, destruições criativas para o capital, romperam redes de solidariedade, provocando/aumentando o esgarçamento social e a destruição de emprego e renda para as classes populares.

A segurança pública gerida pela perspectiva do enfrentamento e disputa de territórios foi marcada pela atuação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), que legou às favelas o mesmo tratamento destinado, historicamente, à população negra de exclusão, invisibilidade e negação (BURGOS, 2017). A violência urbana apresentou outra face bárbara, principalmente, na região da Zona Oeste, às milícias (uma prática criminosa de controle monopolista de

75 Iniciado em 2009 por meio de uma parceria da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro com o Ministério das Cidades.

territórios e serviços), herdeiras de grupos de extermínio e das “polícias mineiras” que existiram na segunda metade do século XX na Baixada Fluminense e Zona Oeste, com ocupações de cargos nos poderes da república e nas três esferas federativas.

Pensar os espaços da cidade, do bairro e da favela para introduzir a creche desta pesquisa, objetivou ampliar os efeitos dos modos de viver e habitar a/na cidade, que impactam as práticas pedagógicas com os bebês cotidianamente. A creche em questão está próxima a um importante clube de golfe, de um parque nacional de proteção ambiental e de bairros de classes média e alta. A favela do Morro do Banco serve de moradia para trabalhador/a/e/s que atuam tanto na Barra da Tijuca, quanto em bairros da Zona Sul. A milícia na favela citada, atua prioritariamente na expansão (e especulação) imobiliária empreendida por sobre as matas do Parque Nacional da Tijuca, tendo como modo de operação queimadas em áreas de floresta para a construção de novas casas e prédios de apartamentos, sendo alguns de maneira ilegal.

A ausência do poder público afeta a coleta de lixo do Morro do Banco que é acumulado no muro externo da unidade, na rua de subida que dá acesso tanto à creche quanto ao restante da favela. O lixo naquele local é a certeza para os moradores de que será retirado justamente por causa da creche, ainda que seja feito aquém do necessário. A creche, como equipamento público, é percebida pelos moradores do Morro do Banco como única mediação com o poder municipal, o que constitui um problema para a direção da unidade que, constantemente, precisa acionar a companhia de limpeza urbana e o poder legislativo municipal, a fim de encontrar soluções para os problemas frequentes.

Pelo menos em duas ocasiões, chuvas volumosas provocaram enormes estragos e transtornos no calçamento e na pavimentação da rua de acesso à creche e à comunidade e o tempo para os necessários consertos foi contado em meses.

A creche representa um espaço central para os bebês, por suas possibilidades de relações e interações decorrentes da prática pedagógica em um espaço coletivo de Educação e Cuidado, que configura uma conquista histórica de lutas de diversos campos da sociedade. As funções social, política e pedagógica de atendimento educacional para os bebês e crianças bem pequenas no Brasil são decorrentes do binômio inseparável educar e cuidar, que quando compartilhado com as famílias, promove formação de subjetividades e desenvolvimentos. A função política está expressa na conquista legal do direito à Educação, presente nos documentos legais nacionais para as crianças desde o nascimento; e a sua função pedagógica, está vinculada na produção e compartilhamento de conhecimentos entre as crianças e delas com os adultos.

O trabalho desenvolvido na creche buscava ser o mais próximo às famílias, pois observamos intensas preparações para o início do ano letivo de 2020 concentradas, prioritariamente, nos arranjos espaciais para o período de inserção. Percebemos também outros contornos na relação família/creche, após o incêndio em uma das salas de grupamento do primeiro andar no mês de abril. Foram necessárias reuniões a fim de reorganizar a frequência das crianças à creche e uma sala precisou acolher dois grupamentos (àqueles do primeiro andar). Pelo comprometimento da rede elétrica o banho quente ficou impossibilitado e com isso, a frequência média das crianças na unidade foi reduzida durante o período dos reparos à sala.

Os moradores do Morro do Banco foram os primeiros a auxiliar na extinção do incêndio, antes mesmo da chegada dos bombeiros. A creche representa para a comunidade local um equipamento importante, algo que ficou expresso nas falas das mães nas rodas de conversas quando faziam referência ao contentamento pela conquista da vaga, devido ao conhecimento do trabalho desenvolvido pela unidade. Tal conhecimento se dava porque as famílias já tinham filhos que haviam frequentado a unidade anteriormente ou, porque vizinhos/parentes haviam indicado, portanto uma rede de solidariedade e informações que se constrói no cotidiano da comunidade.

A terceira dimensão de análise privilegiou os bebês e a literatura e compreendeu o espaço para a leitura na sala do grupamento, as interações dos bebês com as histórias, o papel das professoras na produção de narrativa e histórias.

Percebemos que na sala dos bebês não havia espaço físico destinado, especificamente, aos livros; assim, como também na creche não havia biblioteca ou sala de leitura. A edificação é pequena e as salas são distribuídas em dois andares. No primeiro, existem duas estantes que reúnem a maior quantidade de livros de literatura para crianças e esse arranjo pode indicar um duplo entendimento da/na centralidade dos livros, por estarem expostos no local de maior movimentação da creche. Este espaço dá acesso ao refeitório, sala da direção e coordenação pedagógica, sala de dois grupamentos, almoxarifado e banheiros dos adultos. Todavia, tal disposição não favorecia a construção de um ambiente acolhedor de contato dos bebês e crianças pequenas com os livros.

Na sala do grupamento de berçário existia um caixote com os livros e foi observada a prática das professoras em disponibilizar o acesso a este caixote e ao seu conteúdo, em diferentes momentos sendo algo que facilita a relação dos bebês com os livros. A sala do grupamento, espaço central e simbólico para os bebês, adquirindo assim importância nas observações por nós realizadas. Os bebês brincavam com os livros em diversos momentos,

principalmente no das atividades diversificadas, antes da despedida (saída). O caixote com os livros favorecia também o contato das crianças com os livros em momentos da rotina, como nas brincadeiras nos tatames.

As interações dos bebês com a literatura são compreendidas a partir da diversidade de experiências dos bebês em um contexto coletivo, como o berçário, que adquire relevância uma vez que os livros contribuíram para várias modalidades de literatura como experiência compartilhada. Ao longo das observações fomos percebendo que os bebês, enquanto atores sociais e sujeitos de direito inclusive à literatura, a partir de diferentes formas de interação e responsividade ampliavam modalidades próprias de expressão diante de práticas coletivas de leitura e brincadeiras com os livros. De forma gradativa, os bebês iam estabelecendo relações com os outros bebês, as professoras e, inclusive, com o pesquisador. A creche mostrou-se um espaço público coletivo, produtora de desenvolvimento e aprendizagem, onde bebês se encontram, comunicam-se, produzem cultura, linguagem, sentidos e significados, nesse lugar promotor de projetos educativos diversos constitutivos dos sujeitos, sejam adultos ou bebês. A creche, portanto, promove espaços para a vida coletiva dos bebês e crianças pequenas.

As experiências culturais e sociais propostas pelas professoras, e vivenciadas pelas crianças, possuem caráter intencional e são contextualizadas por uma prática pedagógica planejada. Os bebês criam enredos para suas descobertas enquanto experimentam, brincam e interagem com outros bebês e adultos, materiais e espaços internos/externos na creche e reafirmando Vigotski (2017), entendemos que os interesses das crianças estão centrados nos processos de construção, descoberta e produção, importando pouco o produto final.

Nas observações realizadas no berçário foi visto um constante “movimentar-se” dos bebês que olhavam, apontavam, caminhavam, engatinhavam, caíam, tornavam a levantar, mexiam e remexiam nos brinquedos. Quando em interação com outros bebês davam, tomavam, emprestavam, puxavam, empurravam, choravam, riam e gargalhavam. Se as professoras os chamavam, eles paravam e voltavam a atenção à proposta do adulto. Em todas essas ações existiam sentidos e significados próprios e outros compartilhados com os demais bebês do grupo, respectivamente.

A relação dos bebês com o livro, objeto material cultural e socialmente produzido, era mediada pelas professoras no sentido que eles exploraram o objeto livro, compreendido como um artefato da produção humana: pegaram, seguraram, colocaram em outras posições, morderam, rasgaram algumas páginas, puxaram e atuaram em ações de brincadeiras diversas,

apropriando-se das características e usos sociais⁷⁶. Nesse percurso, brincavam, cantavam e dançavam a partir das histórias, notadamente, a partir da poesia "O Girassol", de Vinícius de Moraes.

A literatura para os bebês propiciou experiências na condição de prática social e elemento da cultura, tanto quanto observamos momentos de encantamento e aproximação física, pela voz e tato compostas de relação afetiva tripartite, entre o narrador, os ouvintes e o livro. A familiaridade com o livro e com a literatura e o ouvir as narrativas intertextuais, foi desenvolvendo nos bebês a necessidade das atividades com literatura todos os dias. As professoras e o pesquisador, como mediadores, suscitavam diversos interesses por diferentes linguagens. A comunicação com e entre bebês se deu por meio do olhar, do gesto, da entoação, do contato físico, das imagens e do texto, como convites para o brincar. O livro e a literatura constituíram-se elementos provocadores de aprendizagens, desenvolvimentos e humanização nas práticas pedagógicas da creche.

Os livros para os bebês são objetos a serem olhados, tocados, folheados e utilizados como brinquedos tornando-se também objetos de leitura, tanto nas creches quanto nas casas, pois havia no projetos pedagógico do berçário uma proposta de "Ciranda Literária" ou "Projeto Vai e Vem" (MENEZES, 2016).

O papel das professoras na mediação da leitura foi fortemente marcado nas rodinhas, dispositivo pedagógico presente nas observações realizadas e nos eventos apresentados no capítulo anterior. Durante as observações era recorrente que as professoras convidassem os bebês para a roda, sentados no chão e na parte da sala do grupamento, com tatames dispostos para o desenvolvimento de práticas com a leitura. Realizavam a chamada, músicas eram cantadas enquanto os bebês brincavam com massa de modelar, brinquedos de encaixe e bonecas. Naqueles momentos, os bebês estabeleciam relações tanto com as propostas planejadas anteriormente pelas professoras, quanto entre si. Nos momentos de narração das histórias os bebês participavam escutando, balbuciando, buscando lugar para sentar, subindo uns nos outros e/ou reproduzindo gestos.

A roda constituiu, assim, um espaço dialógico em que as professoras atuavam fundamentalmente como mediadoras. Eram importantes agentes do diálogo das práticas pedagógicas, tanto direta quanto indiretamente, perguntando, questionando, destacando algo, organizando espaços, materiais e ações diversas. Nesse sentido é possível rememorar tanto

76 "A exploração de cada um deles, sem dúvida, sendo planejada para manipulação permite-lhes mobilizar suas operações sensoriais que possibilitarão o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo". SILVA E CHEVBOTAR, 2016, p. 62.

Vigotski (2017) quanto Bakhtin (2011); ressaltando que para Vigotski⁷⁷, as funções psicológicas superiores foram primeiro funções sociais internalizadas pelos sujeitos, em um movimento do eu com o outro e do eu para o próprio eu. A construção do eu, da subjetividade, está relacionada necessariamente com o outro. Já o processo de internalização seria realizado em três transformações, a reconstrução interna de uma atividade externa, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal e uma longa cadeia de eventos que afetam o desenvolvimento dos sujeitos.

Bakhtin (2011) compreende o diálogo como a alternância entre enunciados, entre sujeitos com diferentes acabamentos e posicionamentos. Um enunciado do eu provoca o enunciado de outro sujeito e o caráter dialógico, presentificado na alternância de vozes é um aspecto fundamental para a linguagem, com suas dinâmicas, complexidades e heterogeneidades diversas. Vida e discurso são inseparáveis, as formações sociais afetam a linguagem e o discurso, como comunicação cultural. O discurso não é autossuficiente, ao contrário, necessita das situações sociais para existir. A linguagem, dessa forma, é social e historicamente contextualizada.

A compreensão do discurso contempla também o contexto extraverbal, composto de três aspectos: comunhão de um horizonte espacial, o conhecimento e a compreensão da situação e a avaliação comum. Um enunciado concreto compreende uma parte social, objetiva e a entoação, que vivifica o discurso que é eminentemente social, assim a interação social é meio de existência do enunciado concreto.

Para os dois autores a subjetividade se dá na dimensão social, desse modo as trocas discursivas são o elemento material da vida social que constitui os sujeitos na e pela linguagem. A roda da professora com os bebês, momento diário da rotina no grupamento de berçário, pode ser realizada mais de uma vez por dia. As histórias eram narradas nesses momentos na maior parte dos eventos descritos, momento coletivo de troca e de partilha, de construção de sentidos e significados.

As professoras do grupamento mediavam as práticas com a literatura como parceiras mais experientes, com função central na disponibilidade do acesso aos livros. Observamos e discutimos com elas a razão de não apresentarem a integralidade das obras (texto e imagem). Quase sempre na leitura e apresentação das histórias, o texto dos livros não era lido e em seu lugar eram cantadas músicas de animais, de cores e parlendas que remetessem às ilustrações.

77 VIGOTSKI (2017, p. 57): “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.”

Outro item observado na rotina eram as músicas que marcavam os momentos de chegada, chamada, o ir /voltar do pátio ou o momento do almoço; e com isso, exerciam um duplo caráter tanto regulador das rotinas quanto “tradutoras” das ilustrações e portanto, texto e imagem não atuavam em conjunto.

O embasamento desta tese na Sociologia da Infância, dentre outras possibilidades teóricas, acentua o fato de que os bebês atribuem sentidos as ações, produzem histórias e cultura por meio da linguagem, para estabelecer relações sociais. História individual e história coletiva dialogam incessantemente nesse percurso.

Os livros não foram lidos, contudo músicas foram cantadas que, por sua vez, remetiam às imagens dos livros. Como elemento de análise, verifica-se a cisão entre texto e imagem e a decorrente ênfase no segundo elemento. Quando questionadas o motivo para a não leitura do texto, as professoras respondiam que o tempo de concentração dos bebês era “pequeno” e que eles demonstravam maior interesse em livros com outros formatos e suportes. Essa relação dicotômica estabelecida nas práticas de leitura com os bebês e crianças pequenas, reflete a própria perspectiva que as professoras tinham sobre as crianças e as infâncias.

Contudo, observamos que durante as músicas cantadas os bebês participavam com olhares atentos, reproduzindo gestos com as mãos, o corpo e balbucios, demonstrando que eles acompanhavam os versos cantados. Como poderia uma linguagem convidar as crianças à participação e outra não? Estabelecia-se uma percepção dialética construída pelas configurações sócio - históricas e pelas relações cotidianas das professoras com os bebês, por outro lado. Texto e imagem estabelecem uma relação de interdiscursividade, que tornam os elementos híbridos, polifônicos e fecundos, portanto, à aberturas diversas.

Retornando à Vigotski (2017) as relações se estabelecem entre o eu e o outro, resignificando os modos de ser, falar, agir, sentir e pensar, uma vez que os processos são de origem social, em um movimento que relaciona histórias singulares e sociais. Com isso, as posições sociais de professoras-crianças, adultas-bebês, são refletidas e refratadas por condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais desenvolvidos em espaços e tempos específicos; em outras palavras, as relações são produzidas por sujeitos historicamente encarnados. Bakhtin (2011) afirma que as palavras das pessoas mais próximas são as primeiras em nossas constituições de sujeitos, nossas definições iniciais provém do outro.

Os bebês respondiam ao questionamento elaborado a respeito da não leitura dos livros por parte das professoras na medida em participavam de outras atividades, com o interesse pelos livros, enquanto objetos, pela partilha dos livros entre eles . Respondiam também ao

enunciado das professoras, quando utilizavam os marcadores da rotina, com o tempo da experiência. Nesse sentido, a fala da professora “Quem quer história? Vem ouvir história comigo?” recebia como resposta uma rápida movimentação em direção aos tatames, nos quais as crianças sentavam-se, em formato de plateia, à espera da organização do restante da sala. Aqueles que ainda brincavam com brinquedos ou outros materiais, começavam a guardá-los com o auxílio das professoras e quando a professora começava a falar sobre o livro, um silêncio atento ganhava maior dimensão.

A senha para a leitura da história, expresso no enunciado da professora, abria uma brecha no tempo. Alterava o tempo até então vivido pelos bebês e professoras e, concomitantemente, criava ação de pertencimento e participação para aquele grupo. O grupamento respondia como um “nós”, por meio de ações coletivas inseridas em diversas conexões e a partir de um enunciado concreto, tendo um contexto extraverbal da vida para aquele grupo de bebês.

A ação de contar, narrar histórias para as crianças é uma forma de, promover curiosidade e fornecer elementos à imaginação para as crianças e adultos, ou seja, uma perspectiva de recuperar memórias, reelaborado a partir da distância do vivido. A literatura constitui um direito humano, uma vez que ela atua como fator indispensável à humanização⁷⁸. A literatura permite estabelecer relações dialéticas dos sujeitos com as questões da vida, por aquilo que afirma e nega, por seus apoios, denúncias e combates que agrega e apresenta (CANDIDO, 2011).

A partir dos gêneros do discurso, contribuição de Bakhtin (2011), é possível compreender a literatura para crianças como campo da produção da vida, entrelaçado na relação crianças-livros-autores, sem desconsiderar a atuação do mercado editorial e das políticas de livro e leitura no país. Enunciados e diálogos são estabelecidos entre as crianças e os adultos, que medeiam a leitura como parceiros mais experientes, estabelecendo uma cadeia viva da comunicação discursiva. A literatura para crianças constituiu uma possibilidade de experiência com a linguagem, porque é por meio do enunciado concreto presente nas obras, tanto no texto verbal quanto na imagem, que as crianças estabelecem relações de compreensão, interpretação e ressignificação das realidades vividas.

Participar dessa forma na linguagem possibilita autoria de cada sujeito porque ao falarmos, emitimos enunciados próprios construídos na dinâmica com os gêneros.

78 “Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, 2011, p. 180)

Brincadeiras, interações, conversas e músicas são iniciadas a partir dos livros e, ao mesmo tempo, são respostas das crianças. Produção cultural é outra perspectiva de compreensão da literatura, uma ponte entre o eu o outro, que permite acesso a experiências, culturas e vidas de outras pessoas e grupos.

Nas práticas de leitura de literatura na creche temos uma leitura oralizada, realizada pelas professoras e professores para os bebês e crianças pequenas, que permite o acesso à memórias e fantasias de gerações e culturas outras, possibilitando a criação de relacionamentos e pertencimentos a um grupo que partilha histórias. Produz-se assim um tempo-espço de relação entre os bebês e as professoras, uma possibilidade de diálogos, brincadeiras e interações. A narrativa literária retira os sujeitos de seu tempo próprio (do agora, do regido pelo relógio) e os insere em fluxo, que não pode ser medido porque apresenta diversas direções e possibilidades.

O papel docente é desenvolver cenários, selecionar histórias, organizar os ambientes, apresentar os livros na altura dos olhos e das mãos das crianças e ler, propriamente dito. Enfim, a ação docente na creche com a literatura, na relação bebês e livros, organiza e provoca experiências com a literatura. Nesse sentido os livros enquanto objetos culturais, são condição necessária todavia não suficiente para a referida relação. É pois, imprescindível que a experiência seja mediada pela ação de outro sujeito, no caso desta pesquisa, da professora e do professor da Educação Infantil.

Em síntese, esta tese investigou a relação dos bebês com a literatura no trabalho pedagógico de uma creche municipal, que atende somente crianças até 1 ano e 11 meses. Compreendemos a literatura como uma produção histórica, como direito e os livros para crianças por sua vez, como um gênero literário. A literatura, ainda, por seu caráter humanizador questiona as vivências bárbaras do tempo presente, pelos elos de coletividade e de partilha que entrelaça e afeta os sujeitos.

O lugar da literatura no trabalho com os bebês, no grupamento do berçário observado, na modalidade de Estudo de Caso, foi o de ampliar possibilidades de interações e brincadeiras. A prática da leitura partilhada com os bebês pelas professoras, como sujeitos mais experientes, provocou nos pequenos encontros e partilha brincadeiras com objetos, por meio de novos usos para objetos conhecidos e mesmo com o próprio corpo.

A roda, como elemento coletivo para a narrativa constituiu um espaço-tempo de formação daquele coletivo, composto por crianças e adultas, de ações de prática social e cultural. O convite das professoras fazia parar o contínuo do tempo e inaugurava uma brecha.

O enunciado convocava as crianças aos tatames, a sentarem como uma plateia em contato direto uns com os outros para ouvirem a narrativa.

Os bebês buscavam os livros, os indícios estão nos eventos do menino que escapa das ações propostas para o planejamento e vai até as estantes, estabelecendo outras relações com as histórias, determinando quais livros seriam lidos e por quanto tempo e com outro adulto. Nas respostas das crianças ao convite e, também, na menina que esperava o que seria feito com os livros empilhados em uma mesa. Esperava atenta sobre o que fazer. Os bebês reconheciam e aguardavam as histórias, ansiavam pelos momentos com os livros.

A literatura no trabalho com os bebês tem um lugar não fixo, mas permanente, em momentos planejados e/ou em outros marginais, que fugiam ao previamente estabelecido. Instauravam-se enunciados partilhados pelo grupo e, concomitantemente, novos enunciados eram instaurados por meio das brincadeiras de roda, de peão, de imitação de animais, de crianças que dormiam e eram acordadas já pulando, porque uma pulga havia picado.

Os achados desta pesquisa permitem concluir que a literatura é uma linguagem presente nas práticas pedagógicas do berçário e que a partir das histórias existem interações e brincadeiras propostas pelas professoras, assim como são ressignificadas pelos bebês. A literatura para as crianças pequenas como direito humano, possibilita uma forma de atuação contra a barbárie do tempo presente pelas partilhas que promove e pelas possibilidades de humanização que contém. A creche, nessa perspectiva, configura-se como um espaço privilegiado para a ampliação do direito e das possibilidades para os bebês.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de. A Evolução Urbana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IPLANRIO, ZAHAR, 1997

ALEMAGNA, Beatrice. O que é uma criança?. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. Tradução Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

ANGOTTI, Fabíola Belinger. Porto Maravilha em ação: uma perspectiva sociotécnica do lugar. In: Rheingantz, P. A.; Pedro, R. M.L. R.; Szapiro, A. M. (Org.). Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades. 1ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2008.

AUERBACH, Patricia; MORAES, Odilon. Direitos do Pequeno Leitor. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec Editora. 2014.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sérgio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs) Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2015

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. I Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2016.

BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Organização e Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, Walter. Passeio pelos brinquedos de Berlim. In: A Hora das Crianças: Narrativas Radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. Passeio pelos brinquedos de Berlim. In: A Hora das Crianças: Narrativas Radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única. II Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org) Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

BOSI, Alfredo. História concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Editora Cultrix, 2015.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação 04/2015 CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação 04/2012 – CGPLI. Edital de Convocação para Inscrição e seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola. PNBE 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília. 2009.

_____. BRASIL. Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. MEC. Brasília, 2001.

_____. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. BRASIL. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005.

_____. Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Pro-Infância.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 13.005 – PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2014-2024). Diário Oficial da União, Ano CLI nº 120-A, 26/ 06/2014.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRECHT, Bertolt. Poemas 1913 – 1956. Seleção e Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2016.

BURGOS, Marcelo Baumann. Favela como problema político. In: FERREIRA, A.; RUA, J.; MATTOS, R. C. (Orgs) O espaço e a metropolização: cotidiano e ação. São Paulo: Editora Consequência, 2017.

BUSSOLETTI, Denise; MOLON, Susana Inês. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel Pelotas (37): 69-91, setembro/dezembro, 2010.

CANDIDO, A. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANO, Ignácio; DUARTE, Thais. No sapatinho: a evolução das milícias no Rio de Janeiro [2008-2011]. Rio de Janeiro: LAV, Fundação Heinrich Boll. 2012.

CARVALHO, R. S.. Quem foi um milionário? Embates, remoções, indecisões e indenizações na Vila Autódromo no Rio de Janeiro. In: Rheingantz, P. A.; Pedro, R. M.L. R.; Szapiro, A. M. (Org.). Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades. 1ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

CASTRO, Cláudia Maria de. A arte de caçar borboletas. In: JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2009.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, P. (Org) Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2009.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. In: SILVA, M. C.; BERTOLETTI, E. N. M. (Orgs) Literatura, leitura e educação. Rio de Janeiro: FAPERJ; Editora UERJ, 2017.

CUSTÓDIO, C. O. A Pedagogia como discurso de normatização da infância em situação escolar. In: Carlota Boto; Julio Groppa Aquino. (Org.). Democracia, escola e infância. 1ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019, v. , p. 75-92.

EAGLETON, T. Teoria da Literatura: uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006

EISENBERG, ; LEMOS, ; XAVIER, . 2016

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs) Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura. Volume 1. São Paulo: FAPESP; Mercados das Letras, 2016.

FIORIN, J.L. Argumentação. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

HARVEY, David. Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2014.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41.

JOBIM E SOUZA, Solange. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2009.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LINDEN, Sophie van der. Para ler o livro ilustrado. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, nº 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro 1 Volume 1 O processo de produção do capital. 24ª Edição. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MENEGAT, Marildo. A crítica do capitalismo em tempos de catástrofe: o giro dos ponteiros do relógio no pulso de um morto. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MENEZES, L. B. D. Vai e vem: quem conta um conto, (re)cria a história. In: VASCONCELLOS, V.M.R., EISENBERG, Z. (Org). As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MORAES, Vinícius; CRUZ, Nelson. A Arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas em la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas (62), p. 15-36. 2013.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. Argumentum, Vitória (ES), v. 4, n. 1, p. 202-222, jan./jun. 2012.

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P; DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PARREIRAS, Nilfa. Por uma poesia para a infância. In: SILVA, M. C.; BERTOLETTI, E. N. M. (Orgs) Literatura, leitura e educação. Rio de Janeiro: FAPERJ; Editora UERJ, 2017.

PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro; CASTRO, Rafael Barreto de. Videovigilância e magaeventos: a rotinização da excepcionalidade nas práticas de segurança pública no Rio de Janeiro. In: Rheingantz, P. A.; Pedro, R. M.L. R.; Szapiro, A. M. (Org.). Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades. 1ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

PEREIRA, Rita Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin in: JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei Complementar nº 101, de 23 de novembro de 2009. MODIFICA O PLANO DIRETOR, AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A INSTITUIR A OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA DA REGIÃO DO PORTO DO RIO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei Complementar nº 111, de 01 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre a Política Urbana e Ambiental do Município, institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SUBSECRETARIA DE ENSINO. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO. GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2010.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SUBSECRETARIA DE ENSINO. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO. GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Orientações para a Organização da Sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender. Rio de Janeiro, 2013.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SUBSECRETARIA DE ENSINO. COORDENARIA DE EDUCAÇÃO. Planejamento na Educação Infantil: cadernos pedagógicos, volume 1. Rio de Janeiro, 2011.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Pro-Posições, Campinas. v. 22, n. 1 (64). p. 199-211, jan./abr. 2011.

REIS, Magali. Perspectivas para a Educação na primeira infância: a esfera pública. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (Org). Infâncias e Educação Infantil em Foco. Curitiba: Editora CRV, 2017.

REYES, Yolanda. Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação. Tradução Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org) Ecnontros e Desencontros em Educação Infantil 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Sentidos e Significados sobre o choro da criança nas creches públicas do municípios de Juiz de Fora/MG. Tese (Doutorado em Progrma de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Você não tem motivo para chorar – conversas sobre o choro das crianças nas creches. 35ª Reunião Anual da ANPED – GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VELELA, R. A. T. (Orgs). Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. Revista Paidéia, volume 21, número 48, p.129-135, jan./abril. 2011.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidades e identidades. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs) Sociologia da infância no Brasil. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VELELA, R. A. T. (Orgs). Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2003.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SOUZA, S. O. ; SILVA, D. F. Creche, inserção e berçário. In: VASCONCELLOS, V.M.R., EISENBERG, Z. (Org). As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil. Curitiba: Editora CRV, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2017.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora. 2011.

WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. A casa sonolenta. São Paulo: Editora Ática, 2008.

WOOD, E. M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editora, 2011.

ANEXO A - Livros Seleccionados para as creches em outubro de 2018 a partir do PNLD Literário 2018:

	TÍTULO	AUTORES-ILUSTRADORES	EDITORA	ANO
1	Medo	Maria Clara Loesch Gavilan	Rodrigues e Rodrigues Editora.	2015
2	Quero Colo	Fernando Vilela de Moura Silva e Maria Stela Fortes Barbieri	Edições SM	2018
3	Bola Vermelha	Vanina Soledad Starkoff	Pulo do Gato	2015
4	Vó, para de fotografar!	Guilherme Frederico Karsten Ilan Brenman	Melhoramentos São Paulo Livrarias	2018
5	Já sou grande! Olha o que eu sei fazer	Maria Carluccio Silvana Sarleno Rodrigues	Távola Infante Juvenil	20118
6	Eu	José Walter Moreira dos Santos Paulo Rubens de Moraes Tatit	Editora Melhoramentos	2018
7	Come, Menino	Letícia Wierzchowski Gomes Ricardo Garcia Boteega	Petra Editorial	2018
8	Rimarinhas	Claúdio Francisco Martins Teixeira Maurilo Andreas Gomes da Silveira	Instituto Alfa e Beto	2010
9	Onde está a ovelha verde?	Janice Maria Florido de Cordeiro Judy Horacek	Saber e Ler Editora	2017
10	Pedro vira porco-espino	Janaina Muhringer Tokitaka	Frase e Efeito Estúdio Editorial	2017
11	Bichinhos	Aloma Fernandes de Carvalho	SG-Amarante Editorial	2018
12	E você?	Rosângela Maria de Queiroz Bezerra	Frase e Efeito Estúdio Editorial	2016
13	Cadê o pintinho?	Anita Novaes Pradis Márcia das Dores Leite	O Jogo de Amarelinha Serviços Editoriais	2013
14	Curumin	Andreia Vieira Carlos Tiago dos Santos	Gráfica e Editora Posigraf	2018
15	Bem lá no alto	Júlia Teixeira Bussius Susanne Straber	Editora Reviravolta	2018
16	O livro dorme	Lígia Fernandes de Azevedo Vincent Bourgeau	Editora Rodopio	2018
17	Zim tam Tum	Frédéric. Stehr Graziela Ribeiro dos Santos	Editora Moitara	2018
18	A pinta fujona	Sérgio Fernando Luiz	Editora Iluminuras	2013
19	Eu sou assim e vou te mostrar	Birgit Antoni Hedi Gñadinger	Brinque-Book Editora de Livros	2017
20	Tô indo	Lígia Fernandes de Azevedo Mathieu Maudet	Editora Anzol	2018

ANEXO B - Divisão administrativa do município do Rio de Janeiro por área de planejamento, região administrativa e bairros

Área de Planejamento	Região Administrativa	Bairro	
AP 1.1 Centro	I Portuária	Saúde	
		Gamboa	
		Santo Cristo	
		Caju	
	II Centro	Centro	
	III Rio Comprido	Catumbi	
		Rio Comprido	
		Cidade Nova	
		Estácio	
	IV São Cristóvão	São Cristóvão	
		Mangueira	
		Benfica	
		Vasco da Gama	
XXI Ilha de Paquetá	Paquetá		
XXIII Santa Teresa	Santa Teresa		
AP 2.1 Zona Sul	IV Botafogo	Flamengo	
		Glória	
		Laranjeiras	
		Catete	
		Cosme Velho	
		Botafogo	
		Humaitá	
		Urca	
	V Copacabana	Leme	
		Copacabana	
	VI Lagoa	Ipanema	
		Leblon	
		Lagoa	
		Jardim Botânico	
		Gávea Vidigal	
		São Conrado	
	XXVII Rocinha	Rocinha	
	AP 2.2 Tijuca	VIII Tijuca	Praça da Bandeira
			Tijuca
			Alto da Boa Vista
IX Vila Isabel		Maracanã	
		Vila Isabel	
		Andaraí	

Área de Planejamento	Região Administrativa	Bairro		
		Grajaú		
AP 3.1 Ramos	X Ramos	Manguinhos		
		Bonsucesso		
		Ramos		
		Olaria		
	XXX Complexo da Maré	Maré		
AP 3.2 Méier	XIII Méier	Jacaré		
		São Francisco Xavier		
		Rocha		
		Riachuelo		
		Sampaio		
		Engenho Novo		
		Lins de Vasconcelos		
		Méier		
		Todos os Santos		
		Cachambi		
		Engenho de Dentro		
		Água santa		
		Encantado		
		Piedade		
		Abolição		
		Pilares		
			XXVIII Jacarezinho	Jacarezinho
		AP 3.3 Madureira	XIV Irajá	Vila Cosmos
Vila da Penha				
Vista Alegre				
Irajá				
Colégio				
XV Madureira	Campinho			
	Quintino Bocaiúva			
	Cavalcanti			
	Engenheiro Leal			
	Cascadura			
	Madureira			
	Voz Lobo			
	Turiação			
	Rocha Miranda			
	Honório Gurgel			
	Oswaldo Cruz			
	Bento Ribeiro			
	Marechal Hermes			
	AP 3.4 Inhaúma		XII Inhaúma	Higienópolis

Área de Planejamento	Região Administrativa	Bairro	
		Maria da Graça	
		Del Castilho	
		Inhaúma	
		Engenho da Rainha	
		Tomás Coelho	
	XXIX Complexo do Alemão	Complexo do Alemão	
AP 3.5 Penha	XI Penha	Penha	
		Penha Circular	
		Brás de Pina	
	XXXI Vigário Geral	Cordovil	
		Parada de Lucas	
		Vigário Geral	
		Jardim América	
AP 3.6 Pavuna	XXII Anchieta	Guadalupe	
		Anchieta	
		Parque Anchieta	
		Ricardo de Albuquerque	
	XXV Pavuna	Coelho Neto	
		Acari	
		Barros Filho	
	XXV Pavuna	Coelho Neto	
		Acari	
		Barros Filhos	
		Costa Barros	
		Pavuna	
			Parque Colúmbia
	AP 3.7 Ilha do Governador	XX Ilha do Governador	Ribeira
			Zumbi
Cacuía			
Pitangueiras			
Praia da Bandeira			
Cocotá			
Bancários			
Freguesia			
Jardim Guanabara			
Jardim Carioca			
Tauá			
Moneró			
Portuguesa			
Galeão			
Cidade Universitária			

Área de Planejamento	Região Administrativa	Bairro
AP 4.1 Jacarepaguá	XVI Jacarepaguá	Jacarepaguá
		Anil
		Gardênia Azul
		Curicica
		Freguesia de Jacarepaguá
		Pechincha
		Taquara
		Tanque
		Praça Seca
		Vila Valqueire
		XXXIV Cidade de Deus
AP 4.2 Barra da Tijuca	XXIV Barra da Tijuca	Joá
		Itanhangá
		Barra da Tijuca
		Camorim
		Vargem Pequena
		Vargem Grande
		Recreio dos Bandeirantes
		Grumari
AP 5.1 Bangu	XVII Bangu	Padre Miguel
		Bangu
		Senador Camará
		Gericinó
	XXXIII Realengo	Deodoro
		Vila Militar
		Campo dos Afonsos
		Jardim Sulacap
		Magalhães Bastos
		Realengo
AP 5.2 Campo Grande	XVIII Campo Grande	Santíssimo
		Campo Grande
		Senador Vasconcelos
		Inhaíba
		Cosmos
AP 5.3 Santa Cruz	XIX Santa Cruz	Paciência
		Santa Cruz
		Sepetiba
AP 5.3 Guaratiba	XXVI Guaratiba	Guaratiba
		Barra de Guaratiba
		Pedra de Guaratiba

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

PROJETO: **POLÍTICAS (e PRÁTICAS) EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NUMA CRE
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela Prof^a Dr^a Vera M.R. de Vasconcellos⁷⁹, do Departamento de Estudos da Infância, Faculdade de Educação/UERJ, conforme estão descritos na súmula que me foi entregue. Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, terei total liberdade para questionar ou mesmo, me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente. **Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitada(o) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:**

- a) Meu nome e dos amigos, crianças ou pessoas da minha família citados não serão divulgados; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará apenas os dados de grupos, de modo a não permitir nenhum tipo de identificação individual;

A tomada de fotos ou videogravação quando programada, será avisada antecipadamente e só ocorrerá, após o meu consentimento.

O pesquisador está obrigada a me fornecer, quando solicitada, as informações produzidas.

Comprometo-me a participar de outras atividades, relativa à pesquisa, no próximo ano.

Se você concorda em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias. Uma é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Seguem os telefones e o endereço institucional das pesquisadoras e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da coordenadora do projeto Vera M. R. de Vasconcellos, professora titular do Departamento de Estudos da Infância FE/UERJ: vera.vasconcellos@pq.cnpq.br, (21) 991103588 e ProPEd (21) 23340467.

Contatos da pesquisadora Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva, professor do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro e doutorando do PROPED-UERJ: plf_fe@hotmail.com, (21) 976149005.

Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3o andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, email:etica@uerj.br - telefone: (021) 2334-2180.

Rio de Janeiro, de de 201...

Nome da Professora: _____ codinome: _____

Endereço para contato: _____

Assinatura _____

Ciência da Direção da Creche : _____