O DESENHO INFANTIL PRODUZIDO NO TRÂNSITO DAS MEDIAÇÕES SIMBÓLICAS

Adriana Torres Máximo Monteiro[1]
dritmm@gmail.com

GREI / FaE / UFMG[2]

1. Introdução

Tem-se registro na literatura sobre o desenho infantil que em fins do século XIX na Europa iniciaram-se os primeiros estudos sobre o tema. Daquela época até hoje, foram elaboradas diferentes abordagens acerca do assunto. Resgatar o percurso do estudo dos desenhos infantis é um grande desafio, pois são raros os indícios de documentos históricos que forneçam material de estudo. A própria escassez de desenhos infantis preservados, já conota a pouca importância que a criança e sua produção tiveram para a ciência e as sociedades ao longo da história. Até o século XVIII, pouco se conhecia sobre a produção simbólica infantil. As raras pesquisas realizadas aconteciam pela iniciativa de autores que registravam detalhes que observavam de seus próprios filhos. Justifica-se a dificuldade de remontar a história do desenho infantil, pela falta de registros disponíveis. O alto custo do papel e do lápis impossibilitava o acesso da criança a esses materiais. Isso não quer dizer que a criança que não desenhasse, porém a ação acontecia em suportes efêmeros como o chão de areia, muros, utilizando as próprias mãos, carvão e gravetos para marcar as superfícies (MÈREDIEU, 1974). A evolução das técnicas gráficas e a difusão do papel e do lápis favoreceram a baixa do custo e abriram para a criança o acesso a esses artefatos, tornando o registro dessa atividade mais duradouro.

O desenho passou a fazer parte do currículo escolar, onde era privilegiado o desenho técnico. Com a entrada da criança cada vez mais cedo na escola, o desenho foi aos poucos sendo

---

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG, profa. do curso de psicologia da PUC Minas, coordenadora da educação infantil da escola Balão Vermelho em Belo Horizonte.

[2] Grupo de Estudos da Infância: história e contemporaneidade. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

adotado para elas e hoje é uma atividade de destaque na educação infantil. Com isso foram surgindo questões que versam sobre o tema. Qual visão de mundo a criança expressa em seus desenhos? Qual a relação entre as práticas pedagógicas e a atividade de desenhar na escola? Em que medida as interações entre as crianças afetam seus desenhos? As crianças em seus desenhos expressam questões sociais e culturais?

No terreno da educação infantil, as abordagens psicológicas desenvolvimentistas em grande parte compreendem a criança como um ser que vive uma etapa da vida onde o projeto maior está por vir: tornar-se adulto, silenciando a criança, transformando-a em um sujeito marcado pela falta e incompletude. E os desenhos igualmente são tratados como medidas de desenvolvimento mental, pois se não desenham dentro do esperado, comumente são tratadas como crianças "fora da faixa de idade". É inquestionável a existência de uma gênese do grafismo, porém é comum encontrar adultos, professores que detêm um olhar sobre o desenho ainda preso a um modelo maturacionista, que isola a produção gráfica da criança de um contexto sociocultural e histórico mais amplo, como se o desenvolvimento fosse um fenômeno natural e esperado.

Nos reportamos a Vigotski e seus colaboradores que deram origem ao campo da psicologia histórico-cultural. Sua teoria trata do conteúdo da experiência histórica do homem, consolidada em suas criações materiais e nas formas verbais de comunicação. O processo de internalização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, sobretudo, por meio da linguagem. Desse modo, a natureza social das pessoas torna-se natureza psicológica, ou seja o caminho da internalização parte do plano interpessoal para o intrapessoal e um está indissoluvelmente ligado ao outro.

A distinção que Vigotski faz entre as funções social e individual da fala refere-se à diferenciação entre instrumentos de mediação para as funções inter e intrapsicológicas. Ao analisar as funções comunicativas da fala o autor afirma que antes de tudo a sua função é ser instrumento de interação social combinada com a função do pensamento. É pertinente destacar que para Vigotski (1988), a pessoa é constituída nas relações com os outros e produz significados sociais e sentidos pessoais para o mundo em que vive e para si mesma. No processo de constituição do indivíduo a memória funciona como reconstrutora de acontecimentos registrados e de ordenamento do pensamento, onde o passado significa o

reflexo de um contexto sociocultural mais amplo. Para discutir a presença das mediações semióticas nas interações entre as crianças no momento de produção das narrativas visuais infantis, partimos do conceito elaborado pelo autor, segundo o qual o sujeito é constituído nas relações com os outros, sendo estas mediadas por signos verbais, sonoros e visuais. Tais signos não apenas mediam as relações entre sujeitos, mas regulam os processos de construção de significações culturais. As mediações podem ser explicitas, realizadas por instrumentos/artefatos culturais e, implícitas, por meio do pensamento e dos conceitos.

Nessa perspectiva, Maurice Halbwachs (1990) situa que a memória individual existe, entretanto a sua rememoração está enraizada na trama da existência social atual. É da combinação dessas duas vertentes que nascem as lembranças. O funcionamento da memória individual só é possível se estiverem envolvidas as palavras e ideias que são instrumentos sociais e dão origem ao que o autor chamou de memória coletiva, traduzida sob a forma de linguagem.

Nas interações de desenhar, as crianças fazem uso da memória coletiva, evocando seu próprio passado, constituindo os desenhos, revelando e escondendo significações culturais e pessoais que analisaremos mais adiante.

A memória coletiva (HALBWACHS, 1990; WERSTCH, 2009) é construída nas interações sociais com os grupos culturais em que se convive. As lembranças fazem os indivíduos operarem nos planos cognitivos e afetivos. Quando a criança desenha, ela provoca o funcionamento da sua atividade mental, transformando a atividade de desenhar em função afetiva e mental como memorizar, conceituar, modificando a si mesma. Ela desenha o que lembra e o que sabe, não o que vê. Nessa dinâmica, lembrar é pensar (Vigotski, 1934/1993) e isso gera outros mediadores semióticos, que atuam no contínuo e inacabado processo de constituição dos indivíduos.

Para nossas análises esses conceitos são fundamentais, pois os desenhos das crianças revelam e escondem muitas dessas significações. Para Vigotski (1988), a criação o desenho expressa o significado e o sentido das coisas que a criança vive, mediada simbolicamente pela imaginação, constituída na e pela linguagem. Em outras palavras, a criança não desenha a realidade material do objeto, mas o que dele percebe e os significados que o mesmo tem para

ela. A esta condição o autor chamou de realidade conceituada. Partindo desse parâmetro, ele examina o desenho, sob a perspectiva histórico-cultural, onde mediadores simbólicos se cruzam. Essa condição possibilita compreender as crianças por elas mesmas.

Nos inspiramos também nos estudos de Werstch (1988), que vinculado à teoria histórico-cultural desenvolve pesquisas voltadas para a análise das relações entre cognição humana e cultura, destacando-se o papel da linguagem.

Werstch retoma a obra de Vigotski e, assim como ele, situa a linguagem como a principal condição para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores. E ao mesmo tempo, destaca que os saltos qualitativos que ocorrem no processo de desenvolvimento acontecem por meio dos mediadores, entendidos como ferramentas psicológicas ou signos utilizados no controle da própria atividade, autorregulação, e da regulação dos outros.

Além dos signos, Vigotski situa outros mediadores, os culturais, que são os instrumentos que regulam as relações sociais. No caso da presente pesquisa, a filmadora constituía um instrumento que mediava as interações entre a pesquisadora e as crianças. Esse artefato determinava e regulava o comportamento dos meninos naquele momento, sendo esta situação denominada pelo autor como uma ação mediada que é eminentemente semiótica e cultural.

Em vista dessa discussão, apresentamos achados na pesquisa que chamaram a atenção para a atuação das crianças operando via esses mediadores. No caso, iremos explorar mais detidamente o trânsito entre diferentes linguagens analisando como elas constituíram as ações de desenhar e as significações do que se desenhou, por que, para quem, sob quais condições.

Estudos específicos no campo da sociologia da infância, sobre desenhos de crianças realizados por Sarmento (2011) os identificam como sistemas reveladores das formas que elas têm de viver a infância no diálogo com a cultura adulta. Ao distinguir a expressão infantil da expressão adulta, o autor resgata o ponto de vista da criança como objeto de investigação sociológica, caminho que legitima o percurso dessa pesquisa. Contrapondo-se à tipologia psicológica das fases do desenho, o autor propõe uma desconstrução sócio-antropológica da "interpretação gradualista, descontextualizada e adultocêntrica do desenho infantil". Para ele o desenho revela tanto a singularidade da criança, quanto a produção de uma geração. Aqui,

cabe pensar, que a análise das condições sociais de produção de desenhos pode revelar os processos de elaboração dos mesmos e seus significados para a criança. É nesse sentido que se pode acrescentar ao repertório de produção cultural da infância as linhas, pontos, rabiscos, cores e traços figurativos.

Sarmento (2003) destaca que as culturas infantis constituem-se por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem às crianças modos de compreensão simbólica genuína sobre o mundo. No patrimônio das produções culturais expressas e vividas nas linguagens como a brincadeira e o desenho, estão aspectos culturais, cujas análises permitem que traços da sociedade sejam evidenciados. A criança como sujeito cultural tem em seu brinquedo e desenho as marcas do real e do imaginário vividos por ela; significado pelo tempo histórico e constituído pelas relações intergeracionais que estabelece. Para tanto, o autor desenvolveu um estudo sobre desenhos produzidos por crianças, buscando compreender os fatos culturais ali revelados.

Para a construção da pesquisa assumimos uma postura transdisciplinar diante os campos teóricos reconhecidos como psicologia histórico-cultural e sociologia da infância. Em suas vertentes ora diferenciadas, ora confluentes destacamos as crianças como sujeitos ativos, considerados em suas peculiaridades e produtores de uma cultura própria, as culturas infantis, reveladas nos processos interativos de desenhar com seus pares.

A consonância da abordagem histórico-cultural, com a perspectiva proposta pela sociologia da infância, ressalta a necessidade de aguçarmos o olhar, e ouvirmos atentamente as crianças para sermos capazes de ampliarmos a nossa compreensão sobre elas, perceber o que têm em comum, que formam o patrimônio da cultura infantil, o que as distingue umas das outras, destacar suas semelhanças com os adultos e realçar o que é próprio da geração infância. No diálogo entre esses campos teóricos, propomos a compreensão da lógica das crianças na elaboração de imagens gráficas realizadas em situação escolar, realçando suas vozes, os processos de produção e criação. Encontramos na interseção dessas perspectivas teóricas de abordagens do desenho, possibilidades de coleta e análises onde o desenho e o contexto de sua produção serão um elo de uma história passada, transformada em narrativa visual e oral.

2. Sobre a pesquisa

Por ser uma investigação com crianças, suas linguagens, relações e produções, o perfil da pesquisa demandou algumas definições iniciais para que se efetivasse a sua condução, como a realização de uma observação, por certo período de tempo, de um grupo particular de crianças que desenhassem juntas. Para esta situação, a escola foi um locus adequado, pois é um espaço que favorece o contato estável entre crianças de mesma idade. Mas não poderia ser qualquer escola, e sim aquela em que o desenhar fizesse parte das suas atividades cotidianas. Preenchendo esses pré-requisitos, a Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Alaíde Lisboa, parceira da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG foi o lócus da pesquisa.

A minha participação como pesquisadora nas situações de desenho no cotidiano de uma turma de primeiro período da educação infantil, composta por dezesseis crianças de quarto e cinco anos, possibilitou a captura de seus comportamentos esperados, além de evidenciar os eventos menos previsíveis nesses momentos. Os dados recolhidos foram registrados no diário de campo e em videogravações. A minha presença foi fundamental para que organizasse e selecionasse os acontecimentos focados, transformando-os nos eventos que foram analisados.

A hora do desenho era um momento muito esperado por aquelas crianças, que demonstravam muito gosto por essa atividade. Assentadas em torno de mesas com espaço para quarto crianças, escolhiam seus lugares, sobretudo pela possibilidade de estarem próximas dos colegas preferidos. Os desenhos eram feitos em cadernos apropriados, sem pauta, com canetas hidrocor e lápis de cor de ponta fina. O tema dos desenhos era de livre escolha das crianças.

A análise dos dados privilegiou a microgenese estudada por Vigotski em sua obra e Wertsch (1988). Essa abordagem permitiu compreender o que se passou no momento em que as crianças desenhavam, pois foram observadas minuciosamente as mudanças que ocorreram em suas ações, referentes às mediações semióticas e sociais nelas envolvidas.

Dessa maneira, retomamos teorias que discorrem sobre as pesquisas que adotam a criança como principal informante, considerando que sua linguagem e comunicação se dão na complexidade das mediações simbólicas. Tais sistemas nutrem a imaginação que por sua vez alimentam a criação, concretizada nos traços, formas gráficas, cores e imagens que, na medida

em que são produzidas, permitem perceber as experiências cotidianas das crianças e como elas a revelam por meio dos seus desenhos.

3. O desenho infantil e as mediações simbólicas

Observamos no decorrer da pesquisa os diversos atravessamentos que interferem no momento de produção do desenho na escola. A qualidade dos materiais, interferência da professora, as manifestações estéticas das crianças ligadas à presença de personagens, objetos, uso das cores e ocupação no espaço do papel, a riqueza das interações e o processo de resgate da experiência vivida, por meio da memória, seja individual ou coletiva que alimentam a criação e imaginação das imagens.

Selecionamos alguns subeventos que compõem um evento, para aqui tratarmos somente da vertente que realça a ligação entre desenho e diferentes linguagens, demonstrando como a linguagem tem função mediadora e organizadora no conjunto de significações no momento em que os desenhos que estão sendo elaborados.

No subevento que se segue, pareceu-nos que a mediação da linguagem corporal é um recurso muito usado pelas crianças pequenas, pois o mesmo aconteceu com Thaís ao demonstrar o quanto sua família é grande. Ela usava a entonação da voz prolongando a sonoridade da palavra e o corpo todo para representar seu conceito de grandeza. Família grande para ela é algo gigantesco onde o céu é o limite, conforme suas palavras. Sem a dimensão do que representava, Thaís poderia estar demonstrando com esse gesto o afeto que tem pela sua família. O próprio fato de representá-la como tema principal de seu desenho e narrativa já é um indício desse sentimento.

Thaís: Minha família é linda!
Pesq: Sua família é linda?
Alanis: A minha é grande e vai até lá no céu.
Thaís: E a minha também vaaaiiiiii...(FIG. 1)

Figura 1: Abrindo os braços mostrando como é grande a sua família

Em outro momento de sua narrativa, Thaís desenhara um rio em que pretendia nadar. Num dado momento, parou de desenhar para representar corporalmente a ação de nadar. A narrativa oral e o desenho não lhes eram suficientes para comunicar sua ação de nadar. Com uma movimentação fez como se estivesse nadando, concretizou seu pensamento pela via simbólica da metáfora e da corporeidade. Para ela, o desenho é outra forma de brincar e imaginar, construir personagens e ambientes é uma possibilidade de reinventar a realidade e viver emoções. "Enquanto desenha, desde o primeiro risco, utiliza todo o seu potencial emotivo, expressando-se livremente, transporta o seu mundo e o seu entendimento das coisas para a folha de papel. Nos desenhos inscreve uma parte de si própria, uma manifestação dos seus sentimentos" (GOMES, 2009, p. 33).

Na sequência a seguir, veremos que Paulo Henrique e Lucas estabelecem um diálogo interessante, enquanto Paulo Henrique (PH) desenhava.

PH: Esse foguete aqui que eu desenhei
é foguete de astronauta.
Do agente do McQuenn.
Ele caiu, ele *tá* caindo (inaudível), é porque eu virei de cabeça para baixo.
Para colorir.(FIG. 2)

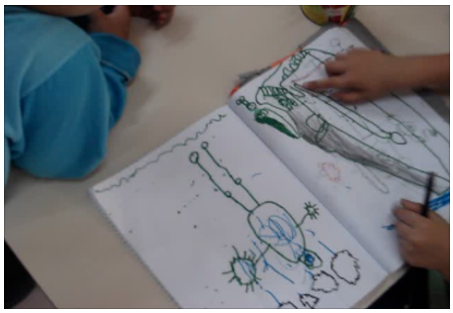

Figura 2: Paulo Henrique colorindo o foguete de cabeça para baixo

Lucas: Nunca vi foguete de cabeça para baixo!
PH: É porque que eu virei só para colorir. (FIG. 3).

Figura3: Desvirando o caderno

Enquanto Pedro Henrique encontrava soluções simbólicas para explorar a posição e direção do seu desenho, justificando a rotação que fez no caderno, Lucas buscava uma exatidão nas imagens que o colega produzira. Ele estranhou o desenho de Paulo Henrique dizendo que

nunca **viu um foguete de cabeça para baixo**. Por outro lado, Lucas não disse que não existia foguete de cabeça para baixo, sua colocação foi a expressão de um pensamento crítico, em que se reportara à sua vivência, ativando a sua memória e não encontrara nenhum vestígio de um foguete de cabeça para baixo. Nesse aspecto, a narrativa visual de Paulo Henrique estava vinculada à própria ação física e a representação da mesma acionou/mediou a atividade mental de Lucas fornecendo-lhe a oportunidade de lembrar o já sabido. Paulo Henrique, por sua vez, trazia uma preocupação estética em seu desenho, pois buscava a melhor posição para colori-lo, ficava de pé de frente para o desenho, fazendo rotações no caderno, e num movimento de vai e vem, passava a mão de cima para baixo sobre a imagem, descrevendo a queda do foguete. Essa movimentação do caderno constituiu-se como parte dos processos de produção do desenho. Para além dos registros gráficos, o movimento corporal e o uso da linguagem oral, constituíram-se como partes da ação semiótica da criança. Na perspectiva simbólica, no processo de imaginar e desenhar, o constitutivo está na significação e não na reprodução do real.

Matthews (2003, p. 24) chama atenção para a importância do movimento no desenho da criança, considerando-o uma importante forma de percepção, embora seja habitualmente desconsiderado nos estudos sobre o tema, tomado como irrelevante, especialmente no chamado desenho de representação da ação. Se o desenho de representação figurativa é mais estático, expressando os objetos e seres, o de ação demanda expressar o movimento. Isto traz uma dificuldade na representação visual da criança. Como traduzir numa linguagem aparentemente estática, o movimento? Para tal, a criança recorre ao movimento do papel, como descrito acima. Para o autor: "a criança utiliza movimentos rotativos não para representar o objeto, mas seu movimento no tempo e no espaço". Além do uso de movimentos rotatórios no papel, de forma a representar a ação, a criança, como sujeito que transita entre diferentes linguagens, recorre a estas, para superar o caráter mais estático do desenho, criando regras próprias de expressão.

O mesmo aconteceu quando Guilherme narrou a Ana Luisa a maneira como estava desenhando o **Foguete do Rato**. Com um gesto de desenhar utilizou a ponta dos dedos deslizando na superfície da mesa, fez um desenho invisível deslocando o lugar onde realizava sua ação de desenhar. Lucas entrou na conversa e explicou de maneira mais detalhada como se desenhava aquele foguete, traçando também invisivelmente o desenho.

Ana Luísa: Como *cê* fez Guilherme?
Gui: Fiz assim ó...(FIG. 4)

Figura 4: Guilherme usa a ponta dos dedos na mesa

Em seguida, Lucas também explica o desenho gestualmente. (FIG. 5)

Figura 5: Lucas desenhando com a ponta do dedo

As manifestações de atenção e curiosidade de Ana Luisa às explicações fazem crer que os desenhos invisíveis de Guilherme e Lucas, apesar de ser expressão de código próprio, uma linguagem particular, favoreceram o desenvolvimento de uma narrativa coletiva, compreendida pela colega. A participação de Lucas nesse diálogo confirmou a ideia de que os outros é que dão legitimidade às nossas histórias e narrativas, pois ele deu continuidade à conversa iniciada entre Ana Luisa e Guilherme utilizando o mesmo mediador. Nessa interação Ana Luisa participou do jogo, partilhando do significado construído na imagem invisível.

É interessante destacar que desenhar na mesa com a ponta dos dedos foi um recurso utilizado pelos dois e em outras situações de explicação sobre o desenho. Surge, então, outro recurso semiótico, o uso do gesto para construir uma narrativa oral e visual, sem o suporte do papel e lápis. Ambos desenvolveram uma atividade semiótica de produção e interpretação do significado. Para Matthews (2003, p. 16): "estudos linguísticos recentes oferecem evidências de que a origem da representação visual está na linguagem gestual da criança... aparentemente a ação do desenho é desenvolvida a partir de outras ações exploradas previamente". Assim é que o uso do gesto pelas crianças na situação descrita, tanto pode ser compreendido como recurso expressivo que busca superar as limitações da representação da ação no desenho,

como manifestação da gênese gestual da atividade simbólica da criança. Neste caso, à medida que o gesto constitui uma ação comunicativa e social por excelência, que só ganha sentido a partir do olhar do outro.

Para além do trânsito entre diferentes linguagens no próximo subevento nota-se uma diferenciação nas formas de pensar expressa entre os meninos. Os dois amigos produziram juntos o desenho. Guilherme realizava os traçados em seu caderno e Lucas sugeria os elementos que vão compor a imagem, como a feitura de um capacete para o rato o qual Guilherme se recusou a grafar. Diante da negativa, para interrogar Guilherme, Lucas argumentou com uso convencional que fazemos para o capacete, transferindo a necessidade para **o rato que pilotava o foguete**, apresentando uma preocupação que pode ser justificada por alguns argumentos: ou ele estava se reportando às regras sociais que estabelecem a obrigatoriedade do uso desse equipamento em situações de aventura e risco; ou também podia estar reproduzindo as percepções que tem das imagens da mídia e dos brinquedos industrializados, onde pilotos usam capacetes. Já para Guilherme a questão não estava nas convenções, mas na ação de decolagem, que é representada por ele fazendo uso do corpo.

Lucas: Agora o capacete do rato.
Gui: Não. Ele não tem capacete.
Lucas: Como ele vai decolar o foguete sem o capacete? (FIG. 6)

Figura 1: Simulando decolagem de foguete 1

Guilherme mostra com o corpo como é a decolagem para o Lucas (FIG. 7).

Figura 2: Simulando decolagem de foguete 2

No próximo subevento demos destaque ao diálogo entre Guilherme e Lucas. Nessa atividade, se impuseram a condição de seguir orientações, certamente vindas dos adultos, de fazer, tudo **direitinho,** ao que Lucas completou; **a gente faz o que quizé.** E ao fazerem o que quiseram, nem acreditaram que isto fosse possível: Mais uma vez Lucas diz: **Eu nem vou aqueditá ni nós. E você? Cê vai aqueditá ni nós?** Foi grande a surpresa de Lucas diante do desenho feito, fruto das interações e narrativas, que o levaram a avaliar que não acreditava que fossem capazes de inventar e fazer aquele desenho, constituidor da narrativa visual. Nesse contexto, é como se ele deslocasse o pensamento e a percepção pessoal que tinha de si, para uma perspectiva social, compartilhada com o amigo, como se duas outras crianças acabassem de nascer. Nascer no sentido da ressignificação de se verem de um ponto de vista nunca alcançado antes; de descobrir suas potencialidades, como pessoas atuantes e autores de uma realidade. Guilherme fora convocado a reconhecer essa proeza e a confirmara. O contentamento experimentado pelas crianças no reconhecimento da qualidade de sua produção levou-os a usar o corpo para expressar tal sentimento, num abraço que selou o resultado da partilha desenvolvida. (FIG. 9)

Corsaro (2011, p. 133) comenta como o sentido de amizade para a criança relaciona-se à participação em eventos interativos compartilhados. Para o autor: "o conceito de amigo deixou de ser simplesmente um título atribuído a uma criança específica. Em vez disso, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas observáveis". No caso, a expressão da amizade buscou marcar o sucesso da produção interativa, ao invés do reconhecimento de um vínculo afetivo fundado numa identidade.

Lucas: Nós vamos terminar de fazer o rato, heim, Gui.
É só uma coisa pra nós *fazê* muito bem, né?
Gui: É (inaudível)
Lucas: A gente faz direitinho, a gente faz o que quizé.
Lucas: E é mesmo!
Lucas: *Eu nem vou* "aqueditá" ni *nós*.
E você*?* Cê *vai* aquetitá ni *nos?*
Gui: Uuuóóó !eu terminei! Agora vou "*fazê*" o meu nome. (FIG. 8)
Lucas: E o carro do rato, heim?
Gui: Aqui o carro do rato. E aqui a namorada dele.
Estevão: Ele entra lá no foguete aí ele escorrega, né?

Figura 8: Guilherme escreve o nome

Lucas: Ele escorrega pra pegar... E o queijo do rato?
Guilherme para de desenhar, parece impaciente e explica:
Gui: Oh! Esqueci. Depois eu vou fazer o nome... primeiro vou fazer o nome e depois vou fazer o queijo.
Gui põe a mão no ombro de Lucas e começam a pular, comemorando.
Gui e Lucas: Eba!Eba! Eba!
Gui volta a desenhar.
Gui: Vamo terminá.
Lucas: nós já tão terminando
Gui: é... (FIG. 9)

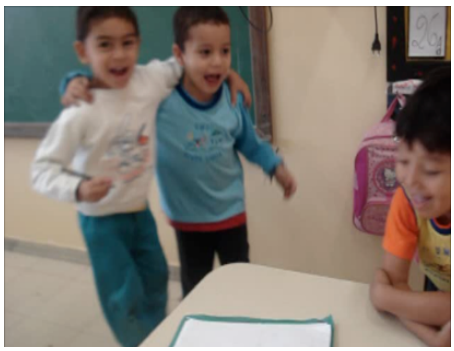

Figura 9: Comemoração

Motivados e fortalecidos pela parceria que estabeleceram e, na empolgação da produção, o próprio Lucas retomou a narrativa oral, evocando os elementos que faltavam para completar a narrativa visual. A força da cultura de pares, fez com que seguissem em frente com as narrativas. Então, passaram a revelar experiências vividas no âmbito familiar que fundidas ao imaginário, atualizavam o passado, reapresentavam cenas e ações que foram mediadas pelas diferentes linguagens num trânsito entre os signos, como por exemplo, sonorizar verbalmente a ação de cortar queijo, feito por um **pic, pic, pic**, na superfície da mesa.

Guiados pela imaginação, os três amigos, pois Estevão entrou na cena, seguiram interagindo para produzirem o desenho. Criaram uma narrativa, que produziu brincadeiras, surpresas, alegria de realizar o que nem eles mesmos sabiam que poderiam. Enquanto Guilherme desenhava o queijo, Lucas narrava que quando toma sopa com queijo caia no chão, e assim, orientado pela própria fala, caiu no chão da sala. Nesse jogo, Estevão lhe perguntou se ele morrera e a resposta negativa é completada pelo argumento de que isso só acontecia à noite e então ele vai para a cama. Outras lembranças e vivências cotidianas em família foram recuperadas. Estevão contou que em sua casa se tomava mingau com queijo. O interesse de Lucas estava em saber se havia uma coincidência na ação, se Estevão também caia. Trazendo à baila a ideia de que comer queijo e cair pode estar identificada como uma ação de ser criança.

Gui: É e depois fica (*pic...pic..pic*..)
Estevão: É aí depois fica
picando o queijo, né? (FIG. 10)
Lucas: E aí depois fiz um buraquinho no queijo.
Gui para de desenhar com a caneta preta, tampa a caneta, põe no pote e pega a caneta amarela.
Estevão: *Cê* come mingau com queijo, come?
Gui olha pra Estevão e faz expressão de estranheza.
Gui: Não???
Lucas cutuca Estevão.
Lucas: *Cê* sabe? Eu como sopa de queijo, que aí vai pondo o queijo assim – fazendo gestos com as mãos – uma delícia que eu caio no chão (inaudível) lá quando eu *to* na minha casa – olha para a câmera – que eu caio duro assim. E cai no chão como se desmaiasse.
Estevão: *Cê* cai e num morre não?
Lucas: Não, eu só caio se é noite (inaudível) eu vou dormir na minha cama.
Estevão: Porque *cê* dorme no chão, heim?
Lucas: É porque... (inaudível)
Estevão: Eu como mingau com queijo.
Lucas: Aí *cê* cai no chão?
Estevão: Não

Figura 10: Picando queijo

O desenho do queijo não passou por negociação, entretanto, Lucas dava explicações de como o rato iria pegá-lo. Repetidas vezes, no desenvolver da narrativa ele indicava a escada para subir, o escorregador para descer no foguete. Nesse instante as três crianças compartilhavam o mesmo desenho, porém cada um com a sua referência e experiência. No recorte das cores que deram à imagem, cada uma tinha um sentido diferenciado indicando a entrada e saída nos lados do foguete, como o escorregador e a escada. O interior do foguete não foi mencionado, por isso podemos pensar que não era imaginado.

Lucas: É... Oh, o foguete! E aqui é a escada *pá* ele desce. Aqui é pro rato subi – apontando linha azul – e aqui é *po* rato saí – né? Aponta para parte amarela do desenho e afirma.
Estevão: Ele vai sai pelo foguete e escorrega.
Lucas: Não... é... quando ele *quisé* pega um queijo assim... Aí ele sobe aqui e pega aqui...
(FIG. 11)

Figura 11: Três meninos e um desenho

A essas alturas os meninos já indicavam a necessidade de terminar o desenho, no mínimo pelos indícios que deram de estar com fome e terem ultrapassado o horário de ir ao refeitório almoçar.

Gui: Eu tenho que terminar essa e essa.

Lucas: Aí nós vão... mas tem que fazê tudo. Fazê o (inaudível) do rato, a cidade do rato, né? Fazê tudo! Vai demora demais, né?
Gui: É. Aí a gente vai ficá com fome.
Lucas: não é?
Gui: É.
Lucas: ...uma fome danada. Tem que fazê tudo!

Talvez Guilherme tenha utilizado como estratégia de conclusão de desenhar, fazendo a escrita do próprio nome no desenho, resgatando a prática cotidiana escolar de escrever o nome quando se termina alguma produção, a título de autoria. Ali essa escrita era desnecessária, pois o desenho estava sendo feito no seu caderno, nesse caso não era uma consigna da professora, tanto é que as outras crianças não foram convocadas a escrever o próprio nome. (FIG. 12)

Figura 12: O Foguete do Rato

Por fim, as teorias psicológicas tradicionais defendem o pressuposto da dificuldade de concentração das crianças pequenas na realização das atividades. Contrariando esta ideia, as interações mediadas pelo desenho do Foguete do Rato apresentadas demonstram que concentrar-se para a criança está diretamente relacionado ao prazer de vivenciar a atividade ou ao investimento na produção de um conhecimento. No caso, após uma produção tão complexa, repleta de signos e significações, mediada pela fala, corporeidade, sonoridade, imaginação, instrumentos gráficos, a atividade finda quando as crianças são chamadas ao cotidiano, porque estão com fome, o que faz com que finalizem suas ações de desenhar conforme pode ser percebido no último diálogo apresentado.

4. Conclusão

Podemos dizer que a partir da conjugação das imagens e narrativas orais, foram produzidos dados que abrangem aos campos histórico-culturais, sociológicos e visuais. e das linguagens

que a nos levaram a compreensões originais acerca das crianças, das infâncias e seus desenhos. Sob a ótica do desenho propriamente dito, concluímos que seu resultado final, como produto acabado, não revela a riqueza de seu processo de produção. As escolhas estéticas das crianças como o uso cores, a feitura de texturas e marcas gráficas estão relacionadas aos processos interativos, à intervenção da professora, aos materiais disponíveis, às influências que recebem da mídia e de toda a produção cultural do adulto.

As crianças enquanto desenhavam, falavam, brincavam e interagiam. Desse modo, criavam um transito entre as linguagens que alimentava de maneira circular a produção dos desenhos. Assim, a imagem e a narrativa oral não eram suficientes para as crianças desenhistas, a mediação com o corpo e os movimentos era mais um recurso muito usado por elas para demonstrar conceitos e concretizar seu pensamento.

Esse trânsito evidencia que é na ação que a criança, mediada pela linguagem, vai construindo, no fluxo do uso do lápis ou caneta no papel, uma narrativa visual. Nessa articulação, a narrativa oral cumpre a função de organizadora da ação de desenhar. Portanto, as funções da fala são as de organizar as ações e os pensamentos, estabelecer intercâmbio social e formar o pensamento generalizante, resultando na criação e reinvenção das narrativas orais e visuais emergentes nas e pelas interações, que constituem o desenho como um mediador das relações entre crianças, adultos e produtor da cultura de pares. Portanto, é na complexidade da produção, que acontece o processo de significação da imagem gráfica.

Referências Bibliográficas

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Zélia Fernanda Fonseca. **Desenho infantil**: modos de interpretação do mundo e simbolização do real - Um estudo em Sociologia da Infância. 2009. 187 p. Tese (Mestrado em Sociologia da Infância) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

HALBWACHS, Maurice (1968). **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora dos Tribunais, 1990.

MATTHEWS, John. **Drawing and painting**: children and visual representation. 2. ed. London: Paul Chapman Pub., 2003. 225p.

MÈREDIEU, Florense de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. 210p. p. 27-60.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1929). **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luisa Smolka. Trad: de Zoia Rodrigues Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1985.

WERTSCH, James; RÍO, Pablo Del; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DO OBSCENO INFANTIL

Cibele Noronha de Carvalho [3]
(cibbelecarvalho@gmail.com)

GREI / FaE / UFMG [4]

Dos conceitos operadores

Este trabalho pretende investigar o compartilhamento entre crianças de músicas, anedotas e brincadeiras tradicionais com informações interditas pelos adultos, sobretudo no que concerne à sexualidade. Trata-se de saber como e por que as crianças reproduzem, criam, interpretam e transmitem um conjunto de saberes organizados em um **folclore obsceno infantil**.

Na obra intitulada *Le Folklore Obscène des Enfants*, Claude Gaignebet define esse repertório como "um certo número de textos, falas e gestos compartilhados no interior das sociedades infantis, que podem ser qualificados de obscenos" (GAIGNEBET, 1974, p. 12, tradução minha). São exemplos as piadas de Joãozinho, as músicas de excursão e de torcidas de futebol, assim como algumas parlendas, brincadeiras, gestos e expressões gráficas.

O autor toma obsceno no seu sentido mais corriqueiro "Do conjunto dos fatos, valores e tratos culturais condenáveis, nossa civilização qualifica de obscenas as manifestações verbais, gestos e atos que ofendem o pudor e a decência." (GAIGNEBET, 1974, p. 12, tradução minha). O obsceno, ele segue esclarecendo, é um julgamento de valor não do pesquisador, que deve tratar o objeto sem reprovação, mas da sociedade em que a manifestação cultural se dá.

De etimologia obscura, a palavra parece ser derivada do latim *obscenus*, referente a "maus presságios"[5]. Alguns dicionários[6], no entanto, supõem que a variação *obscaenus* sugira haver

---

[3] Doutoranda em Educação pela UFMG, Mestre em Educação pela mesma instituição (2013), possui bacharelado e licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (2001).

[4] Grupo de Estudos da Infância: História e contemporaneidade. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

um intermediário, entre o modelo grego e o latino, referente à *scena*, obs-cena, "fora de cena". Se essa hipótese etimológica não parece ser segura, ela se mostrou eficaz para o tratamento do tema proposto, na medida em que se tratou de pensar a criança como um ator social e no "obs-ceno" como algo que está por trás da cena social. Embora inominável, o obsceno não está extraído da cena completamente, mas opta por velamentos e máscaras para que sua presença seja razoavelmente inofensiva. Na linguagem, esses velamentos são figuras, quase sempre metáforas e metoníminas, mas também eufemismos e cacófatos[7], que permitem que o inominável seja evocado e se torne inofensivo.

Ora, se esse repertório ofende o pudor e a decência é porque a infância moderna é condicionada por "um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas" configurando uma **administração simbólica da infância** (SARMENTO, 2004, p. 5). Dito de outra forma, essa expectativa social se concretiza, embora não se reduza a isso, em "atitudes esperáveis sobre a frequência a certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido ou proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva" (p.5) e também, naquilo que a criança pode falar ou deve calar, tal como naquilo que a criança pode saber ou deve ignorar. Tais normas e atitudes procedimentais são delimitadas por uma "reserva simbólica do adulto" que contemporaneamente abarca sobretudo três temas: a violência, as drogas e o sexo[8].

A construção dessa administração simbólica da infância é social e historicamente determinada, como demonstra a recepção dos Colóquios de Erasmo de Rotterdam. Publicada em 1522, a obra tinha por finalidade não só ensinar a língua latina aos meninos, mas também

---

[5] O dicionário Houaiss considera que a palavra "obsceno" é derivada do latim *obscenus*, que na linguagem augural quer dizer "de mau augúrio". Augural, por sua vez, significa relativo a áugure, sacerdote que, entre os antigos romanos, adivinha o futuro, inferindo do voo e do canto das aves os desígnios dos deuses. De tal forma que de "mau augúrio", "na linguagem corrente , passou a 'de aspecto frio ou horroroso', 'que se deve evitar ou esconder, obsceno, que fere o pudor, impuro".

[6] Ver: BREAL, M.; BAILLY, A. *Dictionnaire Étymologique Latin*. Paris: Libraire Hachette, s/d.

[7] Som feio, desagradável, impróprio ou com sentido equívoco produzido pela união dos sons de duas ou mais palavras vizinhas (HOUAISS). Exemplo dessa figura de linguagem é a seguinte pega (Ou jogo de pulha) coletada por Florestan Fernandes (2204, p. 305): "Tudo que eu falar, você fala dido?" "Falo!" "Ia indo por um caminho." "Caminhodido" "Encontrei um passarinho" "Passarinhodido" "Pulei um riacho" "Riachodido" "Pulei um estofo" "Estofodido".

[8] Quanto aos temas omitidos às crianças, cabe lembrar que a Classificação Indicativa de produtos culturais no Brasil, prevista pela Constituição Federal de 1988 (artigos 21, inciso XVI e 220 § 3º, inciso I) e preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (art. 254), está ancorada na presença desses três temas: violência, drogas e sexo.

prepará-los pra vida (ELIAS, 2011). Colocado no *Index* por suas críticas à Igreja Católica, pouco julgamento moral se fez acerca dos ensinamentos dedicados ao filho do editor de Erasmo, então com idade entre 6 e 8 anos. Contudo, a partir do século XIX, a obra foi duramente criticada porque trazia às crianças assuntos não recomendados, ou seja, assuntos que passaram a ser considerados adultos.

O que parecia edificante aos contemporâneos de Erasmo, na medida em que propunha instruir as crianças sobre a vida adulta, apresentou-se num período posterior como imoral e prejudicial. A visão de infância, alinhada com o postulado erasmiano de que "a aprendizagem não é veneneo" (ROTERDAN, {1529} 2008b, p. 27) e com a crítica do autor àqueles que imaginavam a infância "frágil demais para receber lições e delicada ao extremo para suportar as fadigas do ensino" (ROTTERDAN, {1529} 2008B, P. 27) é paulatinamente retificada por uma educação negativa, cercada desde os primeiros anos por uma "conspiração do silêncio" (ELIAS, 2011), constatada principalmente em relação às meninas, nos assuntos acerca da sexualidade.

Ariès (2006), que embora tenha sido contestado por sua visão linear da história da infância, teve o mérito de ser o pioneiro no estabelecimento da historicidade da infância, dedica um capítulo inteiro ao assunto, intitulado *Do despudor à inocência*. Esse capítulo é iniciado com a seguinte afirmação: "Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que, diante das crianças, os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais (p. 75)."

Essa inculcação empreendida já desde os primeiros anos de vida naturalizou o recato de tal forma que os adultos passaram a ver as crianças, inclusive as crianças que foram, com certo estranhamento, pois elas frequentemente ultrapassam as fronteiras do embaraço (ELIAS, {1939} 2011, p. 162). Muitas vezes representada pela inocência e de forma apartada da sexualidade, a imagem social da infância moderna pareceu ser, em alguns momentos, o reverso da sexualidade, a ponto de se tomar as crianças contemporâneas informadas e "sexualizadas" como crianças sem infância.

A suposta impossibilidade de coexistência da infância com os conteúdos da reserva simbólica adulta leva Postman (1999) a apontar para uma crise naquilo que ele denomina modernidade

tardia e, apressadamente, para o risco do desaparecimento da infância. Para o autor, o surgimento da prensa tipográfica traria a necessidade de conquistar a idade adulta num ambiente informacional abstrato, através da educação, e mais especificamente da aquisição das habilidades de leitura. De tal forma que, o surgimento da ideia de infância moderna teria coincidido com a codificação da informação e com a emergência de assuntos culturais.

Embora possamos acolher as ideias de conspiração do silêncio (ELIAS, [1939], 2011) e de codificação de segredos culturais (POSTMAN, 1999) não se trata de assumir um modelo evolucionista de um processo civilizatório, tampouco de deduzir que a infância caminhe para seu fim. O projeto de contenção do silêncio não é uníssono e linear. A própria teoria freudiana constatou os excessos do programa civilizador e a existência de uma sexualidade infantil, indicando caminhos para uma educação sexual que responda às perguntas das crianças. No entanto, nem mesmo essa perspectiva aboliu a ideia de que algumas informações e vivências não devem ser compartilhadas com as crianças. A noção de sexualidade infantil não igualou as crianças aos adultos, ao contrário, deu a elas um espaço muito singular.

Que espaço é esse e como se dão atualmente as relações entre o interdito e as respostas adaptativas das crianças a ele, são questões que o trabalho buscou iluminar. Diante da internet, um ambiente informacional que embaraça os limites do público e do privado, uma administração simbólica da infância é reinstaurada, lançando mão de softwares de filtros para controle de acesso e outros recursos com o intuito de garantir a reserva simbólica do adulto. Isso mostra que a distinção entre infância e a vida adulta no que diz respeito ao acesso a algumas informações, continua sendo um valor apesar dos desafios contemporâneos.

Contudo, tão real quanto a crença compartilhada na necessidade de regulação de alguns assuntos para as crianças é a pulsão de saber (FREUD, [1905] 1976) que surge com a interdição. Se a reserva simbólica do adulto (SARMENTO, 2004), expressão de uma interdição social, trabalha a favor de uma conspiração do silêncio (ELIAS, [1939] 2011), verificam-se desvios e contornos a essa interdição buscados pela criança com o fim de acessar o conhecimento[9].

[9] Além de outras possíveis motivações que o trabalho buscou compreender.

Portanto, o trabalho pressupunha que esse compartilhamento, naturalmente, serveria a uma curiosidade sexual infantil, sendo fonte de prazer ou de alívio do desprazer. Pressupunha ainda que, apesar de marginalizado pelos adultos, esse repertório poderia assumir a forma de uma" interação social integrativa" nos grupos infantis: marcando competências linguísticas e identidades (PEREA, 2011). Isso posto, buscou-se compreender os modos e as razões pelas quais as crianças do grupo escolhido reproduziam essas informações entendidas como uma reserva simbólica do adulto.

Na medida em que o compartilhamento do obsceno infantil não parece atender a um "ajustamento" das crianças à sociedade, tal como os modelos de socialização mais tradicionais sugerem, fez-se mais oportuno utilizar o conceito de Corsaro de "reprodução interpretativa" (2011, p. 31-32), uma vez que o autor entende que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas que contribuem ativamente, e portanto, participam com aspectos inovadores e criativos, de forma a etnder seus prórpios interesses.

A metodologia adotada e uma cena da pesquisa de campo

Como recurso metodológico, optou-se pela análise do cotidiano escolar de crianças de seis e sete anos com registro em diário de campo e fotografias de grafitos de banheiro[10] e em carteiras escolares. A observação foi realizada em uma escola que atende famílias provenientes de frações intelectualizadas das classes médias, em geral críticas da educação tradicional, e que comumente se autodenominam "alternativas", "politizadas" ou "democráticas". Tais escolhas, tanto da idade das crianças quanto do perfil da escola, foram determinantes nos resultados como a descrição da pesquisa de campo e a análise a seguir farão ver, levando a crer que o compartilhamento do obsceno infantil exige algumas condições.

A cena abaixo ocorreu no primeiro dia da observação. As crianças ainda não tinham levado para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinaram juntamente com seus

[10] Nome dado aos escritos em paredes e portas banheiros, "latrinárias", "escritas latrinárias" ou "grafitos de sanitários".

pais e não sabiam ainda do tema da pesquisa, que lhes foi posteriormente explicado em termos adequados à faixa etária:

> Luiz[11]: — Ô, Lili, o fulano tá falando palavrão.
> Lili: — Que palavrão?
> Luiz: — Ele falou larga do meu pé.
> André: — Palavrão é puta que pariu.
> Lili: — E larga do meu pé é palavrão? O que é palavrão?
> Luiz: — É alguma coisa que a gente fala e o amigo não gosta.
> Carlos: — É uma palavra grande.
> Lili: — Grande, igual a paralelepípedo? A palavra que a Laurinha [coordenadora] contou pra gente outro dia?[12]
> Guilherme: — É uma palavra feia!
> Marcelo: — Porque é igual a puta merda.
> Leo: — Palavrão é tipo assim abacaxi... Uma pessoa não sabe, mas a outra sabe.
> Lili: — Como assim?
> Leo: — É uma coisa que uma pessoa sabe o que significa, e a outra não.
> Lili: — E como vocês sabem se uma palavra é ou não palavrão?
> Marcelo: — Se for uma palavra tipo de bunda ou vai tomar no cu é palavrão.
> Segurando o riso, André ergue o dedo do meio (o pai de todos) para pedir a vez de falar. Olha pra mim e ri.
> Fábio: — Sabe, por exemplo, eu vi um vídeo que tem um cara, aí aparece uma formiga que fala um palavrão.
> Lili: — Tá. Mas como vocês sabem que isso (aponta para o gesto com o dedo) é feio?
> Luiz: — Não sei, só sei que pra saber, você tem que saber que isso é feio.
> Luan: — Será que a gente vai levar de para casa essa pergunta?
> Lili: — Talvez. Vocês podem perguntar pros pais de vocês o que é palavrão.
> André: — Palavrão é quando a gente fala tipo uma coisa que não é boa de falar.
> Lili: — Se não é boa de falar, por que falam?
> André: — Falam porque sentem uma raiva, pra liberar isso.
> Leo: — Por exemplo, uma pessoa só no mundo inventou os palavrões: Deus.
> Luiz: — Claro que não foi ele quem inventou! Ah!... se fosse ele... (pensando) se fosse ele...

[11] Os nomes das crianças e da professora foram alterados para preservar as identidades e a privacidade dos mesmos.

[12] Carlos e a professora Lili estão se referindo a uma brincadeira que a coordenadora Laurinha fez numa aula de geometria. Ela falava sobre um palavrão que podia ser falado: o paralelepípedo.

Leo: — Peraí, eu não acabei. Eu acho, eu acho, né, não sei....onze pessoas inventaram onze palavrões...(se dirigindo à professora) Vou ter que falar uma palavrão pra explicar...
Lili: — Tá...
Leo: — Tipo... Capeta... alguém fala palavrão, as pessoas decidem que vai ser uma palavrão e que vai significar uma coisa: Deus do mal.
Luan: — Sabe como a gente sabe? Alguém inventa a palavra, inventa que é feia, e quando a gente fala puta que pariu, a gente lembra da pessoa que falou pra outra pessoa, que falou pra outra pessoa, que falou pra outra pessoa, que falou pra gente.
André: — Como a gente sabe se a palavra é grande, como paralelepípedo e quando é palavrão?
Luan: — André, você acabou de falar que uma palavra pequena é palavrão e não é... senão, meu nome ia ser um palavrão!!!
Lili: — Ele disse que poooode ser.
André: — Mas bosta é pequeno e é palavrão. As pessoas falam sem saber o que é.
[conversas sobrepostas inaudíveis]
Tomás: — A gente sabe que é feio porque as pessoas contam pra gente que é feio.
João: — É uma coisa que não é educada.
Marcelo: — Eu sei por que vai tomar no cu é palavrão... é que cu é uma parte do... (aponta pro próprio ventre) e dedo... (aponta pro próprio dedo). Mas... por que dedo (se referindo ao gesto com o dedo do meio) é palavrão?
André: — Quando Deus nasceu ele não tinha o dedo do meio. E ele inventou que ninguém ia ter o dedo do meio. Então, tudo o que ele não tem é palavrão.

André parece saber que os palavrões costumam se referir à sexualidade, quando aponta para seus próprios órgãos sexuais. No entanto, ele não entende por que o gesto do dedo levantado é ofensivo. O que lhe escapa é a característica metafórica do obsceno.

Posteriormente a professora me pontuou que aproveitou a oportunidade de conflito entre as crianças para propor uma discussão que sabia ser do meu interesse de pesquisa. No entanto, ela afirma também que esse tema já havia aparecido em oportunidades anteriores a minha entrada no grupo. A professora conduz a conversa com naturalidade: ouve o que as crianças têm a dizer, sem lhes oferecer uma resposta acabada e sem dar muita atenção às piadas que surgem inevitavelmente com o assunto. Algumas crianças aproveitam o gozo do poder dizer e se divertem falando o que não poderia ser falado em outras ocasiões. Outras, trazendo para essa discussão as posturas de pesquisa e habilidades escolares que já vinham sendo

desenvolvidas com a professora em outros projetos, propõem uma pesquisa formal e sugerem levar as questões ali levantadas pra casa. Na cena da roda de piadas, uma criança propõe que elaborem um livro de piadas da turma, mostrando o quanto levam a sério a investigação ali proposta. Elas se empenham na construção coletiva de um saber sobre a sexualidade e chegam a elaborar também conjuntamente conceitos de palavrão. Para as crianças dessa turma, um palavrão é:

- "uma coisa que a gente fala, e o amigo não gosta";
- "uma palavra feia";
- "uma palavra que uma pessoa sabe o que significa, e outra não";
- "uma palavra que não é boa de falar, mas que falamos porque sentimos raiva, pra liberar isso";
- "uma palavra que alguém inventou e decidiu que era feia";
- "uma palavra que uma pessoa conta pra outra que é feia e que a gente lembra de quem ensinou pra gente que era feia";
- "uma coisa que não é educada";
- "uma palavra que diz sobre as partes sexuais";
- "uma coisa que Deus não tem".

Em resumo, no conceito construído coletivamente por essas crianças, implicadas numa investigação sexual infantil, um palavrão é uma palavra arbitrariamente inventada por um outro (por Deus ou pela cultura), que elas não sabem o que significa (embora alguns desconfiem que se ele refere a realidade de seus corpos), mas que alguém decide que é não é uma palavra bonita. Para elas, a seleção das palavras feias é comunicada às crianças como se fosse um segredo compartilhado. Prosseguem entendendo que tais palavras não devem ser faladas porque são feias, e falá-las seria má educação, já que possuem potencial para ofender alguém. Apesar de ser feio falar palavrão, elas consideram que é bom falar para desabafar alguma raiva.

O conceito dessas crianças, que não pode ser generalizado para outros grupos infantis, confirma o conhecimento da interdição do palavrão em sua função agressiva ou injuriosa. Marca ainda o desconhecimento, para alguns, do significado dos palavrões. Diante deles, as crianças são aquelas que não sabem.

Considerações finais

Por se tratar de um estudo de caso, credor das especificidades do grupo em questão, tais conclusões não poderão ser universalizadas, tampouco esgotam as possibilidades de existência de outros modos e outras razões. Percebe-se, ao contrário, uma ligação entre os resultados e algumas condições de possibilidade para o compartilhamento do obsceno infantil que se tentará explicitar a guisa de uma conclusão.

Os resultados obtidos nesse grupo apresentaram um fraco compartilhamento do obsceno quanto à quantidade. Mesmo em oportunidades de compartilhamento de piadas, ele pouco ocorreu tal como foi baixa a incidência dos grafitos em banheiros e caretiras escolares. Uma possível razão talvez seja a idade daquelas crianças que, encerrando a primeira infância, desenvolvem sentimentos de vergonha e de repugnância que então se alçam contra os prazeres perversos da primeira infância (MILLOT, 1987, p. 25).

Quanto à forma, ele raramente se apresentou como um folclore, mas predominantemente, como uma investigação escolar mediada pela professora. Essa característica se deve tanto ao *ethos* da escola escolhida, quanto, possivelmente, à instabilidade dos discursos e narrativas tradicionais, fruto de diversas rupturas sociais a que assiste à chamada segunda modernidade.

Ademais, torna-se difícil desconsiderar que tal compartilhamento apontou uma significativa mediação da cultura produzida por adultos e endereçada às crianças. Assim, através da assepsia dos programas infantis, imbuídas da precaução a todos os riscos contemporâneos alardeados (a obesidade, os traumas, a sexualização precoce ou o bullying), as crianças urbanas das camadas médias lidam com assuntos considerados adultos de forma significativamente mediada, até porque, convivem pouco com crianças de outras idades e de realidade social diversa.

Por fim, na relação entre adultos e crianças, a reprodução interpretativa do obsceno infantil parece por vezes realizar uma "fantasia de virar a mesa"[13]. De forma análoga à leitura de

[13] Fantasia que não parece tão preponderante em uma escola mais democrática como a aqui descrita. Faz-se necessário, portanto, realizar outras pesquisas em outras condições: em diferentes culturas escolares e com crianças de outras faixas etárias.

Darnton (2010, p. 86) das histórias obscenas da Idade Média, poderíamos pensar o obsceno infantil como uma fantasia de destituir o poder dos adultos. No contexto das relações políticas medievais, o autor explica que, ao fim das obscenidades, as mesas são desviradas e a ordem social volta ao seu lugar:

> A obscenidade pode ter causado algumas gargalhadas explosivas em torno das lareiras do século XVIII, mas será que deu aos camponeses determinação suficiente para derrubar a ordem social? Duvido: uma distância considerável separa a irreverência da revolução, gauloiserie de jacquerie (DARNTON, 2010, p. 84).

O obsceno infantil também não parece provocar mais do que pequenas mudanças na forma como adultos e crianças se relacionam. No entanto, reproduzido interpretativamente, ele expressa, através de figuras de linguagem, um saber da criança que se pretende adulterar "para ajustá-la ao sonho do adulto e colocá-la sob o signo dos 'civilizados' ou dos espelhos de virtudes" (CERTEAU, 2005, p. 76).

Essa manobra de ajustamento e a resposta adaptativa das crianças a ela são recorrentemente parodiadas no anedotário infantil, como ilustra a seguinte piada aqui contada livremente:

> A (ingênua) professora pede ao aluno que formule uma frase com a palavra urubu. Nosso tolo astuto cria uma (esperada) rima obscena e é repreendido por isso. Diante da reprovação, esse personagem, que na França leva o nome de Totto ou Cafouguette, nos Estados Unidos é Little Jonnhy, nos países de língua castelhana é Jaimito, e no Brasil é carinhosamente conhecido por Joãozinho, retifica:
>
> — Urubu tem pena no pé, só não tem em outro lugar, porque a professora não quer.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família* (1975). Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, G. *Grafitos de banheiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BELTRÃO, L. *Folkcomunicação*. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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

BREAL, M.; BAILLY, A. *Dictionnaire Étymologique latin*. Paris: Librairie Hachette, s/d.

CERTEAU, M. *A cultura no plural.* Campinas: Papirus, 1995. p. 76.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

ELIAS, N. *O processo civilizador* (1939). v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro (1944). In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 305.

FERNANDES, F. Aspectos mágicos do folclore paulistano (1944). In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 413-455.

FERNANDES, F. Folclore e ciências sociais (1959). In: _____. *O folclore em questão.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-21.

FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. *História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos* (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, 14).

FREUD, S. Prefácio a "Ritos escatológicos do mundo inteiro" (1913), de J. G. Bourke. In: _____. *O caso Schreber e outros textos* (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, 10).

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. *Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 124-251. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7).

GAIGNEBET, C. *Le folklore obscène des enfants* (1974). Paris: Maisonneuve et Larose, 2002.

GOUVEA, M. C. S. A construção do "infantil" na literatura brasileira. *Revista Teias*, v. 1, n. 2. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=32>. Acesso em: mar. 2012.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, M. (Orgs.). *Estudos da infância* - educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOUVEA, M. C. S. Infantia: entre a anterioridade e a alteridade. *Revista Educação e Realidade*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394>. Acesso em: mar. 2012.

HOUAIS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PERREA, F. Les gros mot, paradoxes entre subversion et integration. *Cairn.info*, 2011/1 n. 83-84.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROTTERDAN, E. *A civilidade pueril* (1530) e *De pueris* (1529). Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004.

INFÂNCIA, ESPAÇO PÚBLICO E ESCOLA

Levindo Diniz Carvalho[14]
levindodinizc@gmail.com

Samy Lansky[15]
samy@lanskyarquitetura.com.br

GREI / FaE / UFMG[16]

1. Introdução

Este texto procura analisar processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir da análise da presença e da circulação de crianças por espaços públicos e equipamentos sociais em uma região de Belo Horizonte. Examina-se aqui, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, como as crianças, em sua ação coletiva, apropriam-se, reinventam e interpretam a cultura adulta, os espaços destinados a elas - tais como a escola - e os espaços públicos vistos como inadequados, tal como a rua.

Serão apresentados registros etnográficos que revelam a percepção que as crianças constroem sobre o espaço e a cidade, suas formas de apropriação, seus movimentos e os sentidos atribuídos aos mesmos.

Pretende-se trazer à tona elementos de dois estudos de caso, que tendo como referência as perspectivas estruturais e interpretativas da sociologia da infância, operando-se com os conceitos de "agência" (A. Prout), e infância como "categoria estrutural" (J. Qvortrup), com trabalhos no campo da antropologia da criança (C. Cohn), com a socioantropologia urbana (T. Ingold; H. Lefebvre; C. G. C. Magnani) e com o planejamento urbano.

---

[14] Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ.

[15] Arquiteto, Mestre e Doutor em Educação pela UFMG. Professor nos cursos de Design, Arquitetura e Urbanismo na FUMEC e UNA BH. Diretor da Vecci Lansky Arquitetura.

[16] Grupo de Estudos da Infância: história e contemporaneidade. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

As pesquisas aqui apresentadas focam no mesmo grupo social - as crianças moradoras do Santa Lúcia, uma das regiões mais desiguais do município de Belo Horizonte - e adotam recortes socioespaciais complementares, uma vez que partiram de contextos distintos: educação escolar e espaço público.

O primeiro estudo de caso[17] é uma etnografia multiespacializada de cotidianos infantis, com crianças de seis a oito anos de idade, em escola pública, a qual oferece o Programa Escola Integrada – PEI[18]. Esse programa amplia a jornada escolar para nove horas diárias, com a oferta de atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico, e possui parcerias com espaços comunitários e culturais.

Deste trabalho emergem as reflexões acerca da necessidade de compreensão da infância como foco da política social numa perspectiva intersetorial. Além disto, é dada visibilidade aos processos de institucionalização da infância a partir de uma escola de tempo integral que lança mão dos espaços/equipamentos públicos do bairro na perspectiva de territórios educativos.

O segundo[19] procurou formas de observar, conhecer e mapear o espaço público urbano através de uma etnografia com crianças nos arredores do Parque da Barragem Santa Lúcia, localizado entre o Aglomerado Santa Lúcia e alguns Bairros de classe média alta – uma fronteira urbana. Foi possível observar portanto, a presença (ou a ausência) e a circulação de crianças de distintos grupos sociais neste contexto.

Ao considerar que os espaços e seus usos se distinguem de acordo com a inserção social dos sujeitos, a discussão se aproxima das análises sobre a desigualdade e segregação socioespacial. Aborda os modos de vida de crianças urbanas e como são materializados nos espaços. O mapa a seguir representa a presença de grupos culturais, as organizações da sociedade civil e os equipamentos públicos sociais no território pesquisado:

---

[17] CARVALHO, Levindo Diniz. *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade.* Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

[18] Criado em 2006 o programa, em 2013, estava implementado em 133 escolas e atendia 32.000 crianças da Cidade de Belo Horizonte, Brasil. Dados os limites desse texto, não serão apresentados seu histórico e dinâmica detalhada do atendimento.

[19] LANSKY, Samy. *Na cidade com crianças: uma etno-grafia espacializada.* Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2012.

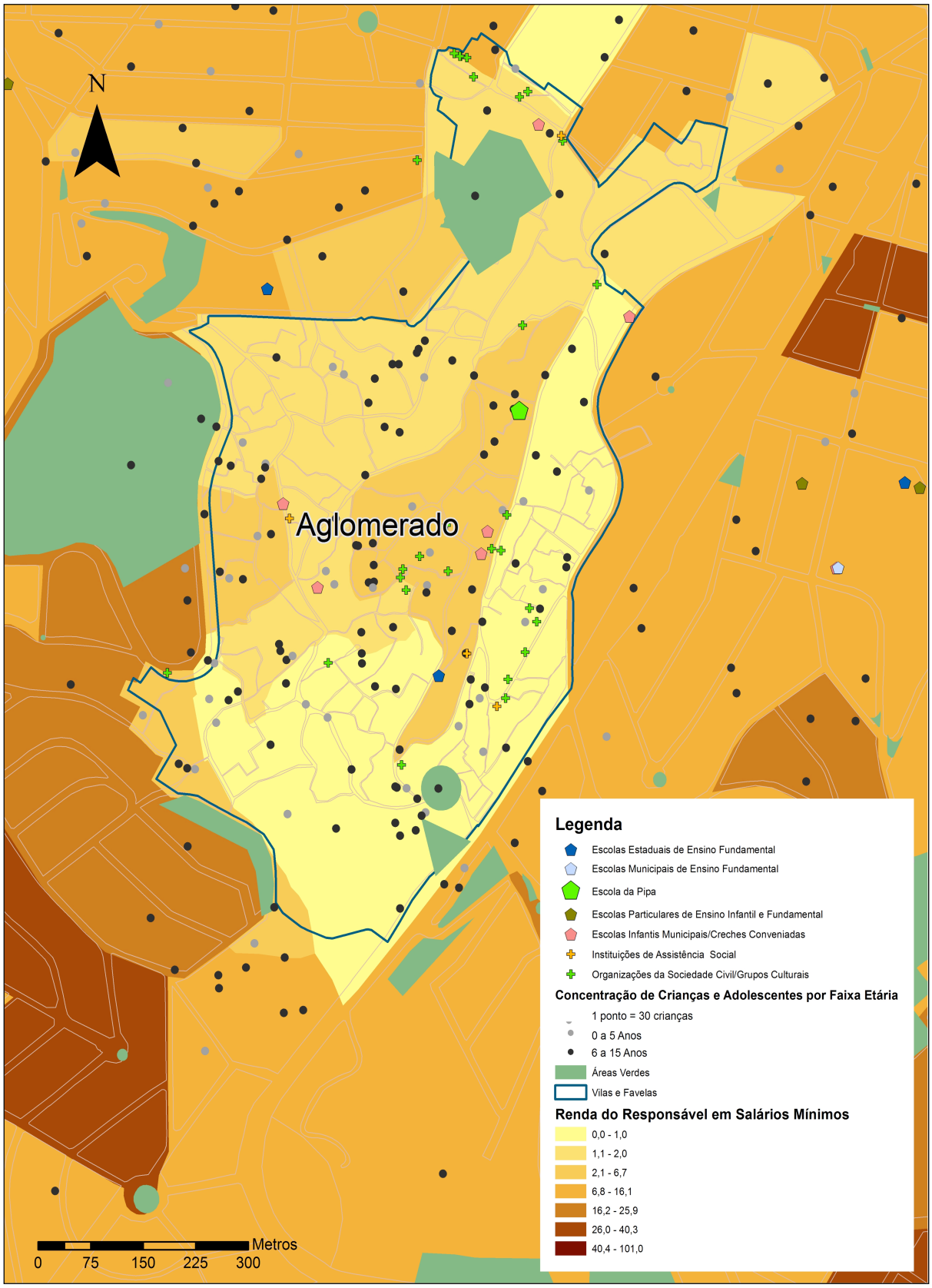

Figura 3 – Concentração de renda, crianças, escolas, instituições de assistência social, organizações da sociedade civil, grupos culturais, áreas verdes. Fonte: Lansky (2012) e Carvalho (2013).

O mapa evidencia a desproporcionalidade da distribuição de renda, que tem direta relação com os problemas sociais vividos pelas crianças mais e menos favorecidas. Para Qvortup (2005) essas desigualdades têm também efeitos distintos entre as diferentes gerações (adultos/crianças) e entre as crianças de diferentes grupos sociais. Assim, dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos. Estruturalmente, o que se levanta aqui é que muitas crianças desse território não são acolhidas com eficácia pelas políticas.

A leitura do mapa evidencia também a ideia de que a proximidade não significa acessibilidade. Ainda que as regiões mais centrais da cidade apresentem mais equipamentos e infraestrutura urbana, o fato do Aglomerado estar próximo à essa região não garante, necessariamente, a proteção social ou o acesso a equipamentos públicos pelas crianças.

Em consonância com CENPEC (2011a), acredita-se que as propostas de intervenção e as políticas públicas voltadas para as crianças precisam reconhecer e fortalecer os conhecimentos e os esforços educativos das pessoas e instituições que atuam nos territórios vulneráveis, uma vez que o direito à educação não pode estar desarticulado dos outros direitos sociais dessas crianças.

2. Uma "Escola integrada" ao território

A infância que se revela nas pesquisas aqui mencionadas não é a mesma que podia, no passado, circular livremente pelos espaços da cidade, como revelou Florestan Fernandes em *Trocinhas do Bom Retiro*[20]. Vive-se hoje o resultado de um processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão das crianças pobres e pela crescente perda de autonomia nos espaços públicos de socialização.

[20] O autor foi precursor em um estudo das formas de sociabilidade expressas na atividade do brincar. As trocinhas eram grupos infantis, formados pelas crianças da vizinhança, que se reuniam fora do ambiente escolar. Ver: FERNANDES 1979.

> *Vamos tirar as crianças da rua ou devolve-las o direito a rua?* (Entrevista com Gestora do PEI na SMED, março de 2011).

O PEI, traz à tona, para o debate educacional, a problemática do tempo educativo formal e dos espaços educativos para além dos muros escolares, com um novo horizonte conceitual, como a "cidade educadora" e a "comunidade de aprendizagem"[21]. Mas, também coloca em questão as oportunidades educativas abertas pelas articulações intersetoriais, colocando-se o desafio de convergir para a escola diferentes políticas voltadas a infância.

Nesse sentido chama a atenção o potencial educativo do território pesquisado, que conta com um significativo número de equipamentos sociais que podem compor uma rede, articulando educação, assistência social, cultura, política urbana e ações da sociedade civil.

Parte desses espaços já é utilizada pelo PEI e as crianças circulam pela comunidade entre uma atividade e outra. Esse fato modifica as dinâmicas de interação e sociabilidade tanto entre elas quanto com os outros moradores da comunidade. Assim, o contexto social e cultural em que as crianças vivem não é só tematizado por elas em suas produções culturais mas também apropriado e modificado por sua presença. Ao proporcionar a mobilidade das crianças em diferentes espaços sociais da comunidade e da cidade, a dinâmica do programa incita uma série de interpretações.

Na imagem abaixo, estão identificados os espaços da comunidade onde ocorrem as atividades do Programa Escola Integrada e o percurso realizado pelas crianças. São seis espaços externos à escola, que são utilizados para diferentes atividades.

[21] Para Torres (2003, p. 83): Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

Figura 4 - Distribuição dos espaços na comunidade onde ocorrem as atividades do PEI
Fonte: Elaborado por Levindo Diniz Carvalho (Foto aérea extraída do *site*: <https://maps.google.com.br/>).

Os alunos transitam diariamente por vários equipamentos sociais da comunidade o que segundo a equipe do programa compõe uma rede "socioeducativa". Essa dinâmica constitui, em alguma medida, um novo modelo de institucionalização da infância, que promove a visibilidade a crianças no espaço público, pela sua circulação e presença no território.

As atividades ofertadas fora do espaço da escola dialogam com a identidade cultural desse grupo de crianças e promovem interações entre as crianças atendidas pelo programa e outras crianças e jovens da comunidade que usufruem também dos mesmos espaços em atividades paralelas. Em alguns casos as atividades do programa são também "mescladas" com outras oficinas, como por exemplo em atividades de literatura promovida pelo biblioteca comunitária, as crianças atendidas pelo PEI também participam de eventos nesses equipamentos, como por exemplo o "batizado de capoeira". Essas relações rompem com o modelo escolar tradicional e instituem um arranjo educativo local próprio, aproximando escola das dinâmicas comunitárias.

Outro elemento que caracteriza essa rede é o fato as atividades desses equipamentos sociais já tinham, como público-alvo, as crianças da comunidade[22]. Assim, o PEI, na Escola pesquisada,

[22] Essa idéia pode ser exemplificadas pelas atividades de literatura oferecidas pela biblioteca comunitária e as atividades esportivas oferecidas pelo Centro de Referência da Assitência Social – CRAS.

reconhece o potencial educativo da comunidade e atua na perspectiva do que se tem chamado de cidade educadora. O termo "cidade educadora"[23] sinaliza o potencial das cidades enquanto lócus de conhecimento e cultura. Novas estratégias pedagógicas inspiram-se na circulação das crianças nos espaços públicos, ampliando o repertório educativo-cultural e possibilitando a formação do sujeito interativo e autônomo (CENPEC, 2011, p. 28).

Para Trilla (1997, p. 30), na cidade, "coexistem e se justapõem ambientes e trajetos tão diversos como também discriminatórios e seletivos". O autor propõe, então, que para:

> [...] fazer da cidade um objeto de educação significa superar esses limites de superficialidade e parcialidade que se dão pela aprendizagem espontânea [...] e é aqui que têm um importante papel a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escolas e universidades, instituições de educação no tempo livre, intervenções de animação sociocultural, educadores de rua. (TRILLA, 1997, p. 30-31).

Figura 3 – Crianças em deslocamento de um espaço para outro, na comunidade

Fonte: Foto Levindo Diniz Carvalho.

Em um contexto de violência e vulnerabilidade, é preciso, para a escola e para a formação de seus educadores, construir a compreensão de que "colocar a escola nas ruas" é também disputar espaços nesses territórios, os quais, em alguma medida, são hostis à presença das crianças.

> *É ótimo que se tenha pessoas que estão atuando com essas crianças e transitam nesse território porque o que se está fazendo, na verdade, é um pouco o poder público*

[23] O conceito de "cidade educadora" teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da *Carta Inicial das Cidades Educadoras*, esse documento estabelece princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos formam-se, trabalham e agem politicamente. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é "Aprender na cidade e com a cidade" (CENPEC, 2011, p. 23).

> *disputando esse território com outros atores que estão nele, como o "dono da boca". Se você está dizendo que anteriormente lá as pessoas tinham quintais e hoje têm a rua, se essa rua for privatizada pelo tráfico, essa rua não pode ser mais das crianças. Eu penso que isso por si só já é relevante: você pensar numa experiência de educação integral que recupera o espaço público para as crianças, uma cidade para as crianças, a começar da rua em que elas vivem.* (Entrevista com Gestora do PEI na SMED, março de 2011).

Como parte das ações do projeto da Escola Integrada, é realizado um trabalho de intervenção artística na comunidade para transformar os espaços do Aglomerado, por onde as crianças circulam, em atividades do PEI. As imagens abaixo são parte desse trabalho:

Figura 4 - Imagens da Oficina de Intervenção Urbana
Fonte: Foto de Jorge Quintão.

Assim, é interessante destacar que o modelo de institucionalização proposto pela Escola Integrada não traz necessariamente a invisibilidade das crianças e dialoga, em alguma medidade, com a identidade cultural delas. Desse modo, elas circulam pela comunidade, interagem com os moradores, familiares, etc.. O trabalho da Oficina de Fotografia do PEI também ilustra essa dimensão, como se pode ver na sequência de fotos abaixo:

Figura 05 – Sequência de fotos com os resultados da Oficina de Fotografia
Fotos: Acervo Imaginário Coletivo: imaginariocoletivo.org

Assim, ao promover a intervenção nos espaços da comunidade e ao optar pela linguagem da arte, o PEI não se ancora apenas na necessidade de formação das crianças mas também na constituição de um projeto educativo ampliado que compreende as crianças, seu contexto social e sua cidadania.

A circulação da equipe da Escola Integrada pela vila contribui para a construção de novos olhares sobre as crianças e suas realidades.

> *Acho que para a escola isso é muito bom, tira um pouco da ingenuidade porque a condição de vida das crianças, é muito dura a vida, elas passam por coisas muito difíceis. (...) as escolas começaram a refletir muito sobre como elas se posicionam dentro do território, como se articulam com as entidades que estão ali, porque às vezes a escola fica muito para dentro – o desafio do programa é que você saia.* (Entrevista com Gestor do PEI na SMED, março de 2011).

No depoimento desse gestor do PEI, fica evidente que a intencionalidade do programa, ao lançar mão de equipamentos sociais da comunidade para o atendimento às crianças, não é apenas pela falta de espaço da escola mas também pela motivação de uma transformação nas relações que a equipe da escola estabelece com a sua comunidade.

Por fim, levanta-se ainda a hipótese de que essa experiência contribui para que as crianças exercitem e compreendam seus direitos sobre os espaços públicos da cidade. Elemento que pode ser ilustrado no episódio abaixo.

> A turma caminhava em direção à quadra de futebol. No caminho havia lixo, entulho. Um homem havia colocado no passeio de sua casa, em uma parte da rua, uma "montanha" de

> latinhas e estava trabalhando naquele espaço. As crianças foram obrigadas a atravessar e caminhar em um trecho da rua onde não havia passeio. Do final da fila, acompanhei o seguinte diálogo:
>
> Lucas: *O que ele vai fazer com essas latinhas?*
> André: *Ele vai amassar para vender. Mas ele não pode deixar isso na rua, a rua é da prefeitura.*
> Lucas: *Em que bairro fica a prefeitura?*
> André*: Não sei.* (Registros do Caderno de Campo, setembro de 2010).

Ao interrogar onde ficava a prefeitura, Lucas parece revelar uma curiosidade sobre a cidade. O diálogo das crianças aponta ainda para a preocupação com a organização da própria comunidade e com o fato de a "prefeitura" significar algum tipo de controle e cuidado com o lugar onde vivem. Outro elemento a ser destacado é que Lucas, embora não soubesse onde ficava a prefeitura, sabia que ela não ficava na comunidade.

3. Infância, jogo e guerra no espaço público

Apresenta-se a seguir dois recortes espaciais do trabalho de pesquisa que trata da temática da relação da criança com a cidade, a partir de sua presença (ou ausência) e circulação nos espaços públicos (Lansky, 2012):

3.1. Entre o coco e a biquinha

Ao observar os usos do Parque, é possível afirmar que entre o coco (barraca que vendia lanches) e a biquinha (cascatinha artificial) era um local de referência forte para as crianças do Aglomerado, utilizado por elas espontaneamente e, principalmente, nos finais dos dias úteis, durante todo o dia dos sábados e domingos e pontualmente pelas crianças dos Bairros. Algumas crianças do Aglomerado circulavam pelo local cotidianamente – no trajeto entre a casa e a escola e entre a casa, a padaria, a farmácia e o centro comercial, onde buscavam recursos e brincavam.

Era nesse local e em determinados horários que as crianças pequenas, tanto do Aglomerado quanto dos Bairros, circulavam em carrinhos empurrados pelos adultos, andavam de velocípede e aprendiam a andar de bicicleta, acompanhadas pelos adultos. Além disso, as do

Aglomerado circulavam de bicicleta pelo espaço cotidianamente em suas brincadeiras e tarefas diárias. Diante da observação de que a bicicleta era um dos principais meios de circulação das crianças do Aglomerado e uma das brincadeiras preferidas das crianças tanto dos Bairros quanto do Aglomerado, associada ao uso do espaço pelas crianças pequenas, onde aprendiam a andar, considero que esses espaços-tempos livres oportunizavam a aprendizagem para a mobilidade na cidade. Ao considerar a circulação das crianças pela cidade como direito estabelecido pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990), é possível considerar que essas ocasiões constituíam situações de aprendizagem para a cidadania.

Algumas brincadeiras das crianças no local revelaram aspectos importantes da apropriação infantil do mundo adulto, tais como os usos não previstos dos espaços e equipamentos. A criatividade e os modos de interação interclasse e intergeracional nos usos dos equipamentos podem ser exemplificados por uma cena em que um homem construiu um balanço para seu filho pequeno e o disponibilizou para outras crianças.

O pai do menino havia construído um balanço em madeirite grosso, bem cortado e um único pedaço de corda que atravessava o assento por debaixo e estava amarrado em um dos tubos metálicos horizontais das barras de ginástica metálicas existentes no local. Os dois balançavam juntos, ou só o menino. O pai contou que o menino não frequentava a escola, pois não encontraram vaga nas escolas públicas, *só nas que pagam*. Era um padeiro desempregado e vinha ao local para defender o menino. Contava que nenhum de seus irmãos era *bandido*, mas um dos filhos da ex-mulher, **brincava de construir armas** e afirmou que *põe moral, pra cima de mim*, *não*, disse. Conversou com o pesquisador relaxadamente durante um tempo e no dia seguinte, também estavam lá e brincavam com o balanço e o disponibilizavam para outras crianças.

Interessante observar a apropriação do equipamento por esse homem e pelo menino mediante sua intervenção criativa, ao modificar sua estrutura e **construir um brinquedo** de materiais simples, mas que exigiu habilidade manual, aproveitando a estrutura existente no espaço. Além de criar novos usos e se divertir com o filho, o homem o disponibilizou aos demais usuários do espaço, inclusive às crianças dos Bairros, o que revelou um modo de apropriação compartilhado do espaço.

A cena mostrou a potencialidade dos espaços e equipamento compartilhados mas também algumas das situações de violência em que as crianças estavam envolvidas. No caso desse menino, a violência era oriunda do Estado, pois não disponibilizava vaga na escola pública e pela constante ameaça de remoção de sua moradia do Aglomerado; dos pais, pois, segundo o pai, a mãe não cuidava do filho; e dos irmãos, que eram fisicamente agressivos. Ao revelar que os irmãos mais velhos "brincavam de fazer armas", demonstrou claramente que não era uma simples brincadeira de criança, mas uma situação muito complicada vivida pela família. Considerando esses diversos elementos presentes nessa cena – risadas, descontração, brinquedo, arma, desemprego, violência física, falta de cuidado, proteção e escola – pode-se dizer que o caso desse menino evocava de forma vívida as pesadas contradições desta fronteira urbana, entre o jogo e a guerra.

Além disso, a cena revelou, tal como diversas outras cenas observadas, a possibilidade de contato que determinada forma de organização do espaço público, a presença de equipamentos e a recorrência de encontros podem suscitar. Nessa ocasião, o pesquisador encontrou-se pela primeira vez com esse homem no local, ficaram conversando um bom tempo e combinaram de se encontrar no dia seguinte, o que realmente aconteceu. É possível considerar que em meio a interdições de diversas ordens, a organização e a qualidade dos espaços e dos equipamentos públicos de lazer oportunizam outros tipos de interação interclasse, mesmo que instáveis e assimétricas e para além das relações de trabalho, mediante a possibilidade inicial de uma copresença.

Ao analisar o conjunto de dados produzidos, especialmente em que se observa que determinados horários passam a ser considerados adequados à presença de um grupo socioetário específico no local, poderia concluir que a **segregação** entre grupos e a **interação** interna aos grupos caracterizavam os modos como as pessoas, incluindo as crianças, usavam os espaços-tempos do Parque da Barragem Santa Lúcia.

3.2. Nos arredores do parquinho

Somente as crianças moradoras do Aglomerado se apropriavam do parquinho e a quadra pequena, localizados entre o Aglomerado, os Bairros, o Batalhão de Polícia e a "boca de

fumo". Apesar desta situação singular, do descaso do poder público e do estado precário de manutenção, apresentava vitalidade e era utilizado, especialmente pelos meninos para soltar papagaios, jogar bola, fazer acrobacias, jogar capoeira e brincar nos restos dos brinquedos existentes, dentre outros jogos e brincadeiras. Era notável a presença principalmente dos meninos do Aglomerado entre pares, em atividades relacionadas ao jogo de futebol: na quadra, nos gramados e pisos ao redor. No mapa a seguir é possível observar a diversidade de atividades infantis e algumas das formas de uso dos espaços pelas crianças e seus acompanhantes.

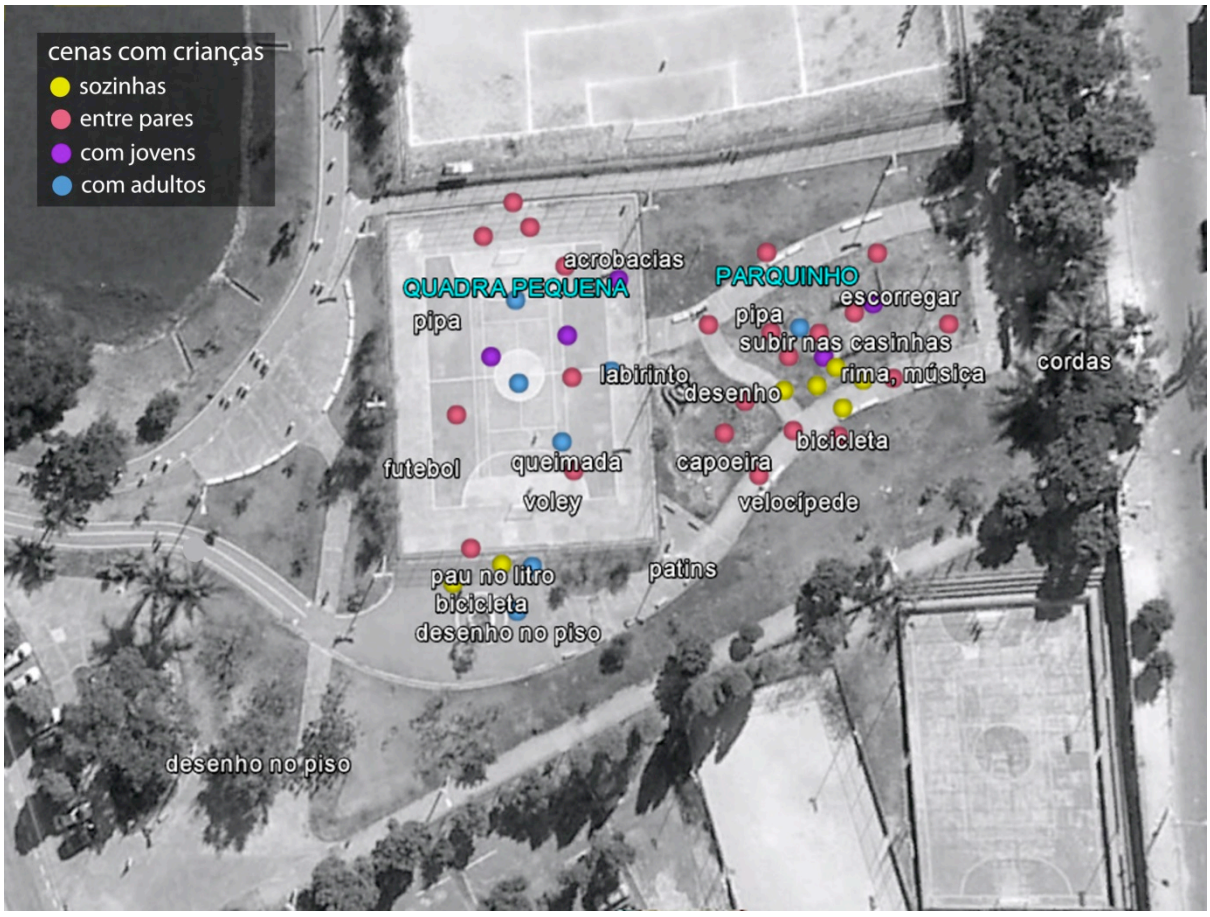

Figura 6 – Cenas com crianças, acompanhantes, brincadeiras e jogos na quadra e parquinho. Mapa realizado por Samy Lansky com a colaboração de João Paulo Fontoura de Souza, através do programa *Google Earth,* acesso em 20 de maio de 2011.

Nesse local usado quase que exclusivamente pelas meninas e meninos do Aglomerado, crianças dos Bairros foram observadas apenas em situações bastante pontuais e específicas. Paradoxalmente, além dos jogos e brincadeiras presentes, esse local se constituía um "posto avançado" da fronteira, pois durante a observação tomou-se contato com a violência, o medo

e o risco. A seguir, uma das cenas emblemáticas cujo tema da **guerra** foi abordado por um menino:

> Encontro um menino de 8 anos tentando brincar com o arco e flecha que havia construído de bambu e procurava um 'pauzinho' para servir de flecha. Em seguida, começa a fazer diversas acrobacias, parecidas com capoeira, na grama. Procura um morrinho para fazer certos saltos e procura, em seguida, qual será a próxima brincadeira. Vamos andando e nos sentamos num dos bancos do parquinho... Conta que um rapaz havia quebrado o pescoço jogando futebol e que devia ter morrido. Os bombeiros o socorreram, mas achava que tinha morrido. Ao retomar o caso posteriormente, acrescenta que o homem havia quebrado o pescoço e que um bandido cortou o pescoço dele.
> – Você o conhece?
> Diz que sim, sabe quem o matou e onde tem armas pesadas.
> – *Sei onde tem as armas da polícia. Tem muita arma lá.*
> Diz que é forte, pois faz flexões todos os dias e faz demonstrações. Conta, ainda, que mora próximo, num dos locais da Vila da Barragem Santa Lúcia conhecido pela violência, e que **os meninos dali estão em guerra com os moradores de outra rua** do Morro, também conhecida assim.
> – Por que estão em guerra?
> – ***Nasceram na guerra****. Quando eram pequenos, brigaram e quando cresceram compraram armas e virou guerra* (DIÁRIO de campo, 10 jul. 2010, sábado à tarde).

Ao observar essa cena – além de outras tantas – e a fala das crianças do Aglomerado sobre tiros, balas, mortes e guerra, foi possível considerar que essas crianças (mas não apenas elas) **vivem na fronteira de uma guerra *com* crianças**, em que assumem papéis distintos, tanto de algozes quanto de vítimas. Para além de uma visão romantizada, em que as crianças brincavam e faziam amigos, em contextos específicos, tornavam-se agentes da violência. Essa guerra, como dito, era constituída de diversas vertentes, e as crianças, tanto dos Bairros quanto do Aglomerado, eram as suas maiores vítimas, mesmo quando assumiam o papel de algozes.

Ao retomar a discussão sobre a desigualdade e a pobreza vividas pelos moradores do Aglomerado, pois geravam situações de extrema miséria, falta de perspectivas e de revolta, a guerra poderia se constituir uma das únicas saídas para a sobrevivência. Huizinga (2004 [1938]) afirma, ao analisar as relações entre jogo e guerra, que os verdadeiros motivos que originam as guerras não se relacionam apenas aos interesses materiais e de ânsia pelo poder:

> Quando está em jogo o reconhecimento da honra pessoal, pouco importa que esta seja fundada no direito, na verdade ou em qualquer outro princípio ético. O que está em jogo é simplesmente a apreciação social enquanto tal (p. 107).

Nessa direção de análise, os rapazes associados ao tráfico de drogas e à violência no local chamavam a atenção para si e para a situação indigna que viviam, tal como esse menino morador do Aglomerado. E ainda, desse modo, afirmavam a masculinidade e a recusa a uma posição de subalternidade diante da "oficialidade" da violência de que eram vítimas.

Foi possível ainda considerar que nos movimentos entre a vida de criança e a vida adulta, por meio da juventude, as crianças do Aglomerado experimentam uma situação de **guerra multifacetada e multidirecional** – pelo espaço da cidade, pela moradia, pelos recursos, etc. - para cuja sobrevivência aprendiam a se defender e a ser violentos.

Considerações Finais

Ainda que de maneira inicial, buscou-se enunciar aqui elementos que contribuem para compreensão das experiências das crianças no espaço público e de um modelo de institucionalização da infância que reconhece o potencial educativo de um determinado território.

No contexto contemporâneo, as mudanças na cidade ocorrem de diferentes maneiras para crianças e adultos, assim, conhecer e apropriar-se dos espaços públicos pode trazer importantes mudanças tanto nas condições estruturais da infância, quanto nas possibilidade de interação, produção cultural e exercício de cidadania pelas crianças.

A atenção que as relações entre a cidade, a escola e a criança têm recebido nas últimas décadas por parte de pesquisadores e profissionais oriundos de diversos campos expressa a complexidade e a emergência da compreensão de suas dinâmicas na sociedade contemporânea que diferem bastante de um contexto a outro e reitera a condição urbana da criança - um dos grupos que mais sofrem com a desigualdade, a violência e com a segregação socioespacial.

Diante dessa consideração, os espaços públicos, em especial as ruas, praças e parques, tornam-se contextos privilegiados de investigação pelo seu papel de formação, na aprendizagem da cidadania, além do potencial de mudança que encerra, em especial nas cidades grandes brasileiras, como Belo Horizonte, caracterizadas pela desigualdade.

Cabe destacar que ao estabelecermos a criança como foco de estudos e possíveis investimentos públicos, focamos nossa atenção num tempo de vida – a infância. É possível considerar que esse tempo de vida toma expressão nos espaços da cidade – apesar da percepção de sua inadequação – e que, portanto, requer atenção específica dos estudiosos e planejadores. Essa perspectiva, ao imprimir atenção às especificidades dos sujeitos e não somente das questões macroestruturais (economia, transporte, segurança, etc.), pode constituir uma inversão na lógica do planejamento. Cabe reiterar o direito das crianças ao tempo livre, ao tempo de brincar e o direito de circular pela cidade.

Referências bibliográficas

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole.** Relatório de pesquisa. São Paulo. CENPEC. 2011a.

_____. ***Tendências para educação Integral***. 2011.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo. Perspectiva, 2004 [1938].

INGOLD, T. **The perception of the environment**: essays in livelihhod, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2009 [1968].

MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, J. G. C. **Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole.** In: _____; TORRES, L. L. (Org.). *Na metrópole*: textos de antropologia urbana. 2. ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

QVORTRUP, Jens. **Macro-análise da infância**. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES,Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

TORRES, Rosa Maria. **Comunidade de aprendizagem**: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Instituto Fronesis. Disponível em: http://www.fronesis.org. Acesso em: jan. 2012.

TRILLA BERNET, Jaime. **Ciudades educadoras: bases conceptuales.** In: ZAINKO, Maria Amélia S. (Org.). Cidades educadoras. Curitiba: Ed. UFPR, 1997. p. 13-34.