



BJA 2019

RE criação

REVISTA DO CREIA

CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESTUDOS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Edição Comemorativa 2020



ISSN 1517-9826

| | | | | |
|-------------------------------|-------------|---------------------|----------|------|
| Re-criação - revista do CREIA | Corumbá, MS | Edição Comemorativa | p. 1-168 | 2020 |
|-------------------------------|-------------|---------------------|----------|------|



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REITOR: *Marcelo Augusto Santos Turine*

VICE-REITORA: *Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo*

**CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESTUDOS DA INFÂNCIA E
DA ADOLESCÊNCIA - ESTER SENNA**

Coordenadora

Andressa Santos Rebelo



Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência - Ester Senna

Rua Domingos Sahib, 99, Bairro Cervejaria, Caixa Postal 252

CEP: 79.300-130. Corumbá, MS – Brasil

Telefone: +55-67-32346215

E-mail: creiaufms@gmail.com

COMISSÃO EDITORIAL

Ana Carolina Pontes Costa, Andressa Santos Rebelo, Bárbara Amaral Martins, Carmem Adélia Saad Costa, Catarina Maria Costa Marques Pereira da Rosa, Cláudia Araújo de Lima, Edelir Salomão Garcia, Jolise Saad Leite, Maria de Lourdes Jeffery Contini, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Sandra Maria Francisco de Amorim

Organização

Bárbara Amaral Martins

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Capa:

Bia Kassar

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica



Divisão da Editora UFMS

R. UFMS, 2-114 - Vila Olinda,

Campo Grande - MS, 79050-010

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: diedu.secom@ufms.br

Ficha Catalográfica preparada pela
Coordenadoria de Biblioteca Central-UFMS

Re-criação : revista do CREIA / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. –
Vol. 1, n. 1, (1995)- . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995- .

n. : il. ; 27 cm.

Irregular.
ISSN 1517-9826

1. Crianças – Condições sociais – Periódicos. 2. Adolescentes – Condições
sociais – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. II. Centro
de Referência de Estudos da Infância e Adolescência.



CDD (21) – 362.7042

ESPAÇO PARA O DEBATE

Com a frase *Espaço para o debate*, era apresentada a primeira edição da Revista do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – a **Re-criação** – pelo psicólogo Antônio José Ângelo Motti, que à época exercia a superintendência do Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência – CBIA em Mato Grosso do Sul. O CBIA foi, de certo modo, uma resposta da extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) para a questão social dos meninos e meninas da/na rua nas cidades brasileiras. Em Mato Grosso do Sul, o CBIA procurou a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na “busca de estabelecer uma parceria que tratasse da questão da criança e do adolescente sob o enfoque do rigor científico” (MOTTI, 1995, s/p). Essa parceria realizou-se com a formação do grupo de pesquisa **Educação e Cidadania** e do laboratório **Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – CREIA**¹, em funcionamento na UFMS, especificamente na Unidade 3 do *Campus* do Pantanal.

Dentre as atividades decorrentes dessa parceria, a **Re-criação** foi lançada “a serviço da divulgação de teses e trabalhos acadêmicos [...] um espaço singular para o debate e o aprimoramento do conhecimento técnico-científico sobre a realidade da infância e da adolescência brasileira” (MOTTI, 1995, s/p). Foram publicados oito números da revista durante o período de 1995 a 2003, a partir das contribuições de autores de diversas regiões do país, os quais investigaram a infância e a adolescência sob diferentes perspectivas. Entre os temas abordados, estão: exclusão e vulnerabilidade social, direitos humanos, crianças e adolescentes de/na rua, trabalho infantojuvenil, participação em gangues, uso de drogas, conflitos com a lei, violência, abuso e exploração sexual, questões de gênero, políticas públicas, práticas pedagógicas, diversidade na escola e educação especial. Tais discussões fazem desvanecer a visão ideal da infância como etapa do desenvolvimento em que predominam a ludicidade e o cuidado, bem como da adolescência como fase de descobertas e autoafirmação. O *corpus* das publicações evidencia que muitas crianças e adolescentes brasileiros têm o cotidiano marcado pela exclusão e as diversas formas de violência, o que representa a negligência com o direito de proteção integral a ser resguardado pelo poder público e por toda a sociedade.

¹ Atualmente Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência *Ester Senna* – CREIA.

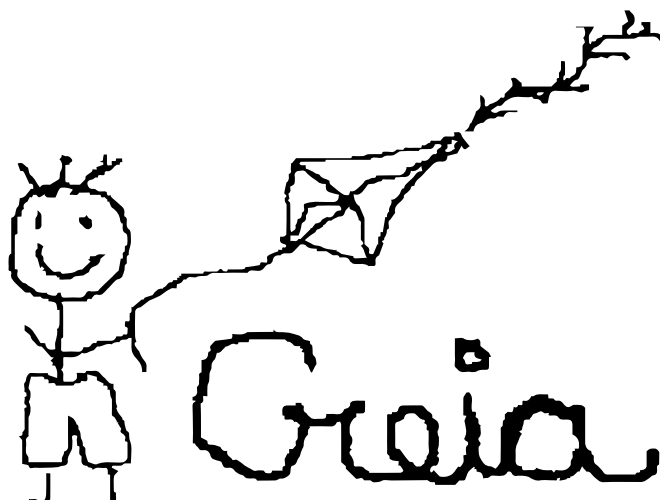
No ano de 2019, o **CREIA**, como espaço de trabalho e produção do grupo de pesquisa **Educação e Cidadania**, completa 25 anos de existência. Como comemoração dessa data, organiza um número comemorativo da revista **Re-criação**.

Este número especial é composto por 10 artigos de autores vinculados à UFMS e a outras instituições de pesquisa. As temáticas dos trabalhos aqui publicados relacionam-se intimamente com as que temos focado durante esses anos e mantêm o compromisso de investigar e debater as condições de vida, educação e desenvolvimento de crianças e adolescentes no Brasil.

Desejamos a você, interlocutor, excelente leitura.

Corumbá, abril/outubro, 2019

Bárbara Amaral Martins
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar



Sumário

CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA - CREIA

Andressa Santos Rebelo, Carmem Adélia Saad Costa, Edelir Salomão Garcia, Jolise Saad Leite & Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Página 7

UM ESTUDO SOBRE A INFÂNCIA, AS IMAGENS DE CRIANÇAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabella Castilho Saccomano & Ketilin Mayra Pedro

Página 20

O DIREITO DE BRINCAR: ANÁLISE E INTERVENÇÕES EM ÂMBITO ESCOLAR

Tamires Pastore Bernardi

Página 45

NOTAS SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO TRABALHO INFANTIL DE INDÍGENAS NA BOLÍVIA

Nathalia Claro Moreira & Fabiano Quadros Rückert

Página 62

JOVENS EM SITUAÇÃO DE EXPLORAÇÃO: TRAJETÓRIA E COTIDIANO

Carmen Adélia Saad Costa, Catarina Maria Costa Marques Pereira da Rosa & Jolise Saad Leite

Página 82

A RESILIÊNCIA FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Carla Amorim, Carmem Adélia Saad Costa & Jolise Saad Leite

Página 100

TRÁFICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA EXPLORAÇÃO SEXUAL: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA CIDADE DE FRONTEIRA

Mairane Araújo Ferreira, Carmem Adélia Saad Costa & Jolise Saad Leite

Página 112

O “NERD” DA SALA: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE CRIANÇAS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AS PRÁTICAS DE *BULLYING*

Bárbara Amaral Martins & Clarissa Maria Marques Ogeda

Página 127

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE SURDEZ E LIBRAS EM BANCO DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Josiane Cristina dos Santos Gil, Luana Laura da Silva Soares &
Andressa Santos Rebelo*

Página 141

TRABALHANDO COM MÉDIA-METRAGEM EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O FILME *SALIVA*, DE ESMIR FILHO

Dorcas Paiva, Nilza Mena Barreto & Volmir Cardoso Pereira

Página 158

CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESTUDOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA - CREIA

Andressa Santos Rebelo

Professora Adjunta da UFMS-Campus do Pantanal.

Carmem Adélia Saad Costa

Professora Associada da UFMS-Campus do Pantanal.

Edelir Salomão Garcia

Professora Adjunta da UFMS-Campus do Pantanal.

Jolise Saad Leite

Professora Associada da UFMS-Campus do Pantanal.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Professora Titular da UFMS-Campus do Pantanal.

Resumo: Neste artigo, objetiva-se apresentar as principais atividades desenvolvidas pelo Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência (CREIA)/Grupo de Pesquisa CNPq Educação e Cidadania desde a sua criação em 1993. Foram consultados trabalhos de conclusão de curso, publicações dos membros do grupo e registros internos para a sua organização. Ao longo de sua trajetória, o CREIA vem contribuindo com a realização de diagnóstico, em trabalho conjunto com os demais setores de políticas públicas e, também, de análise das ações, cujos dados empíricos indicam potencial para atingir maiores contingentes de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: *Campus do Pantanal, Infância e adolescência, CREIA.*

REFERENCE CENTER FOR STUDIES ON CHILDHOOD AND ADOLESCENCE - CREIA

Abstract: The paper aims to present the main activities developed by the Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência - CREIA (Reference Center for Studies on Childhood and Adolescence)/Research Group CNPq Education and Citizenship since its creation in 1993. The text includes final course papers, publications by the members of the group, and internal records. Throughout its history, CREIA has been contributing to the diagnosis and analysis of social policies designed for children and adolescents. The empiric data derived from the analyses indicate the potential to reach higher contingents of children and adolescents.

Keywords: *Campus Pantanal, Childhood and adolescence, CREIA.*

INTRODUÇÃO

A organização da sociedade brasileira ocorreu e ainda ocorre de forma que a produção material e cultural não esteja ao acesso de toda a população. No decorrer de sua história, o Estado brasileiro ora estabelece

limites à exploração do trabalho, implantando políticas sociais, ora abre espaços para essa exploração, adotando, por exemplo, regras flexíveis para a legislação trabalhista. Essas alterações dependem do momento histórico, político e das diferentes pressões em jogo, de modo que o Estado se apresenta de forma “plural”, como entendem Serafim e Dias (2012). Os autores, com base em Oszlak (1997), afirmam que as interações entre o Estado e a sociedade são bastante dinâmicas, “pois estão sempre em transformação, de acordo com os processos mais amplos de cada momento histórico. Dependem das particularidades de cada país ou região, podendo assumir diversas formas específicas” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 123). Por esses aspectos, tentar entender as características sociais, considerando a relação entre a sociedade e o Estado, é bastante desafiador. Nessa relação, o segmento social formado pela infância e adolescência tem sido foco dos nossos estudos.

Pelas características adotadas pelo desenvolvimento brasileiro, vários problemas emergiram e continuam sendo um desafio constante para o país. A existência de crianças em situação de vulnerabilidade é apenas uma das faces dos desafios das famílias brasileiras.

Crianças e adolescentes têm sido foco de políticas públicas, em especial a partir do século XX. Para Dye (1984), Serafim e Dias (2012) e outros autores, o conceito de política pública deve considerar o que o Estado faz, mas também aquilo que ele deixa de fazer, ou seja, sua inoperância ou sua omissão. De modo especial, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o Governo Federal passou a disseminar e/ou fomentar um conjunto de políticas com foco direto ou indireto voltado à infância e à adolescência. A implantação dessas ações ocorreu no mesmo período em que o país adotou uma Reforma de Estado (BRASIL, 1995). Como decorrência dessa perspectiva, foram formuladas ações prioritariamente direcionadas à redução da pobreza, como instrumento privilegiado de reversão da situação de forte desigualdade social (THEODORO; DELGADO, 2003, p. 122).

Para entender, acompanhar e analisar essas ações, o Grupo de Pesquisa *Educação e Cidadania*¹ foi formado no *Campus* do Pantanal no início dos anos 1990. Originalmente composto por docentes dos departamentos de Psicologia e de Educação do *Campus* de Corumbá, o grupo passou a existir em decorrência de uma solicitação do extinto Centro Brasileiro para Infância e Adolescência – CBIA. As cinco professoras na época eram: Carmem Adélia Saad Costa, Catarina Maria Costa Marques Pereira da Rosa, Jolise Saad Leite, Maria de Lourdes Jeffery Contini e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (KASSAR et al., 2007). O primeiro traba-

¹ Endereço para acessar o espelho do Grupo no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3888236649541593>.

lho realizado foi um levantamento sobre a situação das crianças e adolescentes que se encontravam nas ruas da região, elaborado entre 1993 e 1994 em Corumbá, MS (c.f. CONTINI; KASSAR, 1995). Naquele momento foram inventariadas algumas características das crianças: sexo, idade, procedência, escolaridade, tamanho das famílias, trabalho, etc. Para direcionar o trabalho e possibilitar posteriores análises, foi necessária a identificação das crianças e adolescentes em duas categorias, segundo Aptekar (*apud* PANUNCIO, 1995)²: *Meninos de rua*, que são crianças que perderam seus vínculos familiares e reorganizaram sua vida nas ruas, sem o acompanhamento de adultos responsáveis; e *Meninos na rua*, que são crianças que vivem com seus pais ou familiares e buscam a rua para complemento de sua sobrevivência ou de sua família.

O trabalho de pesquisa ganhou fôlego com a sugestão da superintendência do CBIA em Mato Grosso do Sul, da organização de um núcleo de pesquisa e de uma revista para a divulgação dos trabalhos. Assim, nasceram o Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência (CREIA)³, hoje em funcionamento na Unidade III do *Campus* do Pantanal, e da Re-Criação, Revista do CREIA, publicada de 1995 a 2002, ambos implantados através de convênio firmado entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o CBIA.

As atividades do CREIA realizam-se a partir de três linhas de pesquisa: Infância, Adolescência e Exclusão Social; Educação Especial; e Psicologia, Educação e Saúde. Consistem em: reunir, sistematizar e divulgar informações e pesquisas elaboradas sobre a temática infância e adolescência; produzir estudos e pesquisas sobre a situação das crianças e adolescentes em Mato Grosso do Sul; proporcionar a pesquisadores e instituições interessadas indicação de material bibliográfico; oferecer à comunidade estudos e informações para subsídio de projetos e políticas de atendimento à criança e ao adolescente; trocar informações sobre o tema com outras instituições afins; assessorar organismos como os Conselhos de Direitos da Infância e Adolescência e os Conselhos de Educação, Saúde e Entorpecentes na elaboração e avaliação de programas e projetos ligados à infância e à adolescência; elaborar projetos de capacitação de recursos humanos para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco.

Desde a primeira pesquisa, o leque de temas vem se ampliando, de modo a verificar o cumprimento dos direitos da infância e adolescência. Atualmente, os focos de estudo são: escolaridade, atendimento educacional especializado, trabalho

² PANUNCIO, Maria Paula. Crianças e adolescentes em situação de risco: entendendo a opção pela vida de rua. Campinas: UNICAMP. Dissertação de mestrado, 1995.

³ Sítio na internet: <http://creia.sites.ufms.br/>.

infantil, abuso de substâncias psicoativas, entre outros (c.f. KASSAR et al., 2002; SILVA, SENNA; KASSAR, 2005, entre outros). Além da ampliação de temas, outras professoras, alunos de graduação e pós-graduação e ex-acadêmicas (hoje docentes) passaram a fazer parte do Grupo de Pesquisa, vivenciando os estudos desenvolvidos no CREIA, ao longo desse período.

Até o momento, o CREIA ofereceu assessoria a organismos como o Conselho Municipal dos Direitos da Infância e Adolescência, o Conselho Municipal de Entorpecentes, a Secretaria de Promoção Humana e Inclusão Social, no município de Corumbá, na elaboração e avaliação de programas e projetos ligados à infância e à adolescência.

Em 1997, em colaboração com representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), analisou a situação da infância e da adolescência em Corumbá. Em 2000, o CREIA aceitou uma solicitação da Fundação de Promoção e Assistência Social de Corumbá (FACOR) para levantar a situação de exploração sexual de crianças no município. Tal pesquisa serviu de base para a implantação do Programa Sentinela no município. Em 2001, participou na organização e realização da III Conferência Regional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que teve como lema *“Violência é covardia, as marcas ficam na sociedade”*.

Em 2002, participou da coordenação de oficinas e da condução da elaboração do documento final intitulado “Carta de Corumbá” do I Fórum Bilateral: Integração de Municípios Fronteiriços nos Programas de Redução da Demanda de Drogas da Secretaria Nacional Antidrogas, vinculada à Presidência da República.

Em 2003, o CREIA foi convidado a assessorar a equipe da Escola de Conselhos – UFMS, na elaboração da matriz pedagógica do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfretamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR), fruto de convênio assinado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), representada pelo *Partners of the Americas* (POMMAR). Em 2004, o CREIA firmou convênio com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), para continuidade das ações de enfrentamento à exploração sexual, no município de Corumbá (SILVA; SENNA; KASSAR, 2005).

Em relação à experiência na pós-graduação, o CREIA ofereceu os cursos: Adolescência, Educação e Trabalho, em convênio com o Instituto Mirim de Campo Grande, para capacitação dos técnicos da instituição (2003-2004) e Educação básica na perspectiva da educação inclusiva com ênfase na educação infantil e séries

iniciais do ensino fundamental, em convênio com a Prefeitura Municipal de Corumbá (2004-2005). A partir dessas experiências, em 2008, foi proposto, implantado e recomendado o Programa de Pós-graduação em Educação (nível Mestrado), com área de concentração em Educação Social, no *Campus* do Pantanal (PPGE/CPAN).

PROJETOS DE EXTENSÃO

Ao longo dos anos, o CREIA executou diversos projetos de extensão, como os **Seminários anuais de Pesquisa do CREIA**, com o objetivo de divulgar as pesquisas realizadas e debater a situação da infância com a comunidade. **Curso para atendimento a crianças em situação de extremo risco (CREIA/FACOR)** (1999-2000), **constando de** orientação a profissionais da Prefeitura Municipal de Corumbá (MS), para a criação de um centro de atendimento para crianças e adolescentes em situação de “extremo risco”, com o auxílio para profissionais que atendem crianças e adolescentes em situação de abusos, violências, uso de drogas, etc. Projeto de Extensão **Orientação a Famílias de Adolescentes em Conflito com a Lei**, em 2004, através de orientação a famílias dos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Programa de prevenção ao abuso de drogas na Escola de 1º e 2º graus D. Bosco. (CREIA/Conselho Municipal de Entorpecentes) (1997-1998), para orientação da população em relação ao uso e abuso de drogas, alunos da 5ª à 8ª série, 2º grau e pais de alunos. **Educar sem Violência: Orientação às crianças e adolescentes atendidas pelo Conselho Tutelar de Corumbá** (1997-1998), para acompanhamento e orientação a crianças, adolescentes e suas famílias, atendidas pelo Conselho Tutelar de Corumbá. **Brinquedoteca hospitalar** (a partir de 1999), para desenvolvimento de atividades pedagógicas e lúdicas com crianças internadas na enfermaria pediátrica da Santa Casa de Corumbá e no Centro de Recuperação Infantil Pe. Antônio Müller – CRIPAM. **Educação lúdica com crianças** (2005), realizado pelo CREIA, UFMS e OIT.

Projetos APAE, Tópicos especiais em educação especial e Temas em educação especial – Grupos de estudo (1993-1995; 1999-2001), para desenvolvimento de estudos e orientações a professores e demais profissionais que atendem crianças com deficiências. **Orientação a famílias das crianças do Centro de Recuperação Infantil Pe. Antônio Müller – CRIPAM** (1997-1998), para orientação a famílias de crianças consideradas em “situação de risco”, atendidas pelo Centro de Recuperação Infantil Pe. Antônio Müller – CRIPAM – Corumbá, MS (15 famílias).

Em 2002, o CREIA foi chamado a participar da organização do **1º Fórum Bilateral, Brasil/Bolívia, de Redução da Demanda de Drogas na Fronteira**, sediado no *Campus* do Pantanal, UFMS.

Em 2017, desenvolveu o projeto de extensão **Instrumentalização de confecção de blog com crianças na primeira fase do Ensino Fundamental** (2016-2018), com o objetivo de elaborar atividades para a aquisição da leitura e escrita por alunos público-alvo da política de educação inclusiva, com o auxílio das novas tecnologias. A página é hospedada no portal da UFMS.⁴ Tem por finalidade fortalecer o intercâmbio institucional com outros grupos de pesquisa, em especial da Universidad de Alcalá, Espanha.

PROJETOS DE PESQUISA

Criado como grupo de pesquisa, o CREIA tem privilegiado suas ações nesse campo. O primeiro projeto também foi o de mais longa duração: Diagnóstico da situação de meninos e meninas da/na rua na região de Corumbá, MS (1993-2005). Tratou-se de projeto interdepartamental, cujo objetivo principal consistiu em acompanhar e avaliar periodicamente situações de vulnerabilidade em que se encontravam crianças e adolescentes, durante o período proposto (KASSAR et al., 2001), com financiamento do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência.

Esse projeto é considerado um marco importante na consolidação do CREIA/Grupo de pesquisa Educação e Cidadania e na elaboração de diferentes estudos cujas temáticas surgiram a partir das vulnerabilidades encontradas entre as crianças e adolescentes em situação de rua. Dessa forma, surgiu o interesse em investigar a questão do uso e abuso de drogas, a exploração sexual, o trabalho infantil, e a situação escolar.

Diante dos dados encontrados nesse estudo e considerando essas questões como uma violação dos direitos das crianças e adolescentes, que se manifestam de diferentes formas e com inúmeras interfaces, o CREIA ampliou suas investigações para incluir as problemáticas detectadas.

Entre os anos de 1994 e 2000, foi realizado o projeto **Conhecimento e análise da política educacional de atendimento ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul**, vinculado ao projeto coletivo “Política educacional na trajetória das políticas sociais em Mato Grosso do Sul na década de 80”.

⁴ <http://www.ppees.ufms.br/blogcaic/>.

De 1997 a 1999, foi efetivado o projeto de pesquisa **Adolescentes Prostituídas: Trajetória e Cotidiano**. Um dos fatos evidenciados no estudo foi a exploração das adolescentes no turismo sexual, a exemplo do que acontece em outras regiões do país. Os resultados do trabalho demonstram que a exploração sexual da criança e do adolescente é uma realidade que se configura em uma das mais graves formas de violação dos direitos humanos. Essas adolescentes encontravam-se em situação de exclusão e vulnerabilidade, completamente à margem das garantias que lhes são devidas para o seu pleno desenvolvimento.

No período 1997 a 2003, desenvolveu-se o projeto **Sujeitos no contexto das propostas de integração em educação especial, implantadas no estado de Mato Grosso do Sul**, uma pesquisa integrante de Projeto Interinstitucional (Universidade Estadual de Campinas, Universidade Metodista de Piracicaba e UFMS) “Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva”/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nos anos de 2004 a 2006, conduziu-se o projeto **Análise da situação da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no município de Corumbá e região e das ações de enfrentamento ao problema**, como parte de ações de enfrentamento à exploração sexual de crianças no Brasil, com apoio financeiro e técnico da Organização Internacional do Trabalho – OIT (CREIA, 2004).

Entre 2013 e 2016, o projeto **Políticas e práticas educativas para a infância e a adolescência em região de fronteira de Mato Grosso do Sul** teve por objetivo conhecer e estudar aspectos da materialização das políticas públicas sociais (educação, sistema único da assistência social e sistema único de saúde) em implantação na região noroeste de fronteira do estado de Mato Grosso do Sul (municípios de Corumbá e Ladário), nos territórios rural e urbano. O objeto foi o atendimento à infância e à adolescência, considerando-se as inter-relações entre suas ações. Foi financiado pela UFMS.

Destacamos, ainda, a realização dos seguintes projetos:

- 2004-2008: Política educacional e outras políticas sociais do estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990, financiado pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, que procurou analisar como o estado de Mato Grosso do Sul delineou sua política educacional na trajetória das políticas públicas sociais nos anos 1990.

- 2007-2009: **Análise do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul**, financiado pela Secretaria de Direitos Humanos, com o objetivo de construir um quadro do sistema socioeducativo no estado de Mato Grosso do Sul.

• 2006-2011: **Inclusão Social e garantia de direitos: a Criança e o Adolescente como sujeitos da história**, projeto de pesquisa institucional, de que participaram docentes de diferentes departamentos e núcleos da UFMS. Foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Seu objetivo consistiu em acompanhar e avaliar o processo de implantação de projetos e o funcionamento de serviços públicos para o atendimento de crianças e adolescentes e seus impactos, levando-se em consideração a participação dos sujeitos envolvidos (KASSAR et al., 2010).

• 2012-2016: **Crianças, adolescentes e uso de drogas: uma análise do panorama atual do município de Corumbá- MS**. Projeto de pesquisa institucional financiado pela UFMS, com o objetivo de conhecer e analisar o padrão de consumo e as políticas públicas relacionadas à prevenção e tratamento do uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas por crianças e adolescentes do município.

• 2012-2016: **Levantamento sobre o uso de álcool e outras drogas entre Estudantes do Município de Corumbá- MS**, projeto de pesquisa institucional financiado pela UFMS, com o objetivo de realizar um levantamento do consumo de drogas entre os estudantes do ensino fundamental e médio, da rede pública e privada do município de Corumbá e estudantes universitários do *Campus* do Pantanal da UFMS.

• 2013-2016: **Indicadores da política de Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2012)**, financiado pela UFMS, que procurou investigar os impactos da política de complementação/suplementação para a educação das pessoas com deficiência no Brasil.

• 2013-2018: **Estudo das relações entre o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil e a produção europeia e norte-americana**, que visou a conhecer a relação entre as concepções de deficiência e de seu atendimento na Europa e América do Norte e a formação da política de atendimento educacional no Brasil para essa população.

• 2016-Atual: **Indicadores educacionais brasileiros a partir da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado**, que pretende analisar os indicadores educacionais brasileiros a partir da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado.

• 2018-Atual: **Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha**, em colaboração com as Universidad de Alcalá; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Pará.

APONTAMENTOS SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Desde o ano de 2015, têm sido catalogadas as obras especializadas disponíveis no CREIA. Foram contabilizados mais de 2.000 títulos, sendo 200 deles teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, realizados pelos integrantes do grupo e de outras universidades do país.

Um levantamento efetuado por Maia (2016) sobre as produções acadêmicas do CREIA entre 1993 e 2005 na área da educação especial registrou três trabalhos finais de especializações, três iniciações científicas e 11 trabalhos de conclusão de curso (MAIA, 2016).

Santos (2016), em investigação sobre o período de 2006 a 2011, em educação especial, localizou nove trabalhos de iniciação científica e quatro trabalhos de conclusão de curso. Os temas mais pesquisados foram: a) Disseminação do Programa Educação Inclusiva em Corumbá (MS): formação dos formadores multiplicadores em Brasília, execução e avaliação do programa pelos professores, distribuição de materiais, análise dos documentos de uma edição do Seminário e avaliação dos participantes. b) Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil, serviço de atendimento especializado do município de Corumbá-MS (CMADIJ): Histórico do CMADIJ, avaliação dos técnicos, professores do ensino comum e pais sobre o atendimento. Os temas menos pesquisados foram: Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade nos municípios de abrangência. Organização didática do professor do ensino fundamental no processo de inclusão. Efetivação da política de inclusão escolar no município de Ladário e sexualidade do jovem com Síndrome de Down.

No tocante às produções do CREIA na área da assistência social, entre 1993 e 2009, Almeida (2016) contabilizou um total de 47 trabalhos sobre as mais diversas temáticas, envolvendo crianças e adolescentes. Foram trabalhos de conclusão de curso de graduação, de especialização, relatório de iniciação científica, artigos em periódicos, anais de evento, entre outros. Foram divididos por ano da seguinte forma:

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos na área da assistência social realizados pelo CREIA, por ano (1993-2009)

| 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Fonte: Almeida (2016).

Conforme Almeida (2016), o tema mais frequente foi o de meninos e meninas de/na rua. Os autores não abordaram a temática de uma forma generalizada, mas sim contextualizando as mais diversas situações que envolvem esse universo: meninos de rua e a evasão escolar, a relação entre crianças de rua e a escola, o diagnóstico dessas crianças (onde se encontram, faixa etária, etc.), autoimagem (a análise feita pelos próprios sujeitos), o uso de drogas na voz dos meninos de rua (relatos pessoais de crianças que passaram por essa situação), o significado econômico de meninos de rua para a sociedade, suas expectativas futuras, crianças de rua em região de fronteira e suas condições de vida.

Há ainda trabalhos na área da psicologia, assistência social, educação e saúde, que não foram contabilizados ou analisados.

Desde a aprovação do PPGE até 2017, foram defendidas 31 dissertações vinculadas ao CREIA. Outra questão a ser destacada é que as produções têm sido divulgadas em eventos científicos nacionais e internacionais, na área da educação, saúde, direitos humanos, além da publicação de artigos em livros e periódicos, abordando o direito à educação (educação especial, educação infantil, educação do campo, educação integral, alfabetização na fronteira, entre outros); trajetórias sociais e escolares; políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entre outros.

ATIVIDADES ATUAIS

Atualmente, o CREIA articula-se aos cursos de graduação e ao Programa de Pós-graduação em Educação, desenvolvendo pesquisas de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação e dissertações de mestrado. Seus trabalhos vinculam-se a outros grupos de pesquisa, como *Políticas públicas de educação e educação especial*⁵, criado em 2008. Esse grupo tem caráter interinstitucional e envolve pesquisadores das seguintes universidades: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos e UFMS. Opera por meio da interlocução dos pesquisadores de quatro estados brasileiros: São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Paraná. Em 2010, seus projetos de pesquisa foram selecionados pelo Edital Universal do CNPq e pelo Edital Observatório/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁵ Endereço para acessar o espelho do Grupo no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6662666493383097>. Página do grupo: <http://ppees.ufms.br/>.

Por seus estudos no campo da Educação Especial, o CREIA também participa da *Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul*⁶, junto às Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Paranaíba, Universidade Federal da Grande Dourados e UFMS -Campo Grande.

Recentemente, o CREIA recebeu alunos para doutorado sanduíche da Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Espanha. Seus membros têm estabelecido intercâmbio com essa universidade e pós-doutoramento na Universidade de Lisboa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção por investigar o segmento da infância e da adolescência e as ações do Estado para com essa população trazem importantes consequências por ser um público que, ao longo da história brasileira, esteve distante de proposições e políticas públicas que as alcançassem (DEL PRIORE, 1991; FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Ante a dialética que perpassa as ações do Estado retratadas na introdução neste trabalho, a posição da universidade é de relevância para a pesquisa e a avaliação de políticas públicas, aproximando-se daquilo que Arretche (2001, p. 37) afirma sobre “instituições e agências independentes capazes de produzir estudos confiáveis”, cooperando para o aprimoramento dos programas sociais (FARIA, 2001), em todo o seu processo de implementação.

Ao longo de sua trajetória, o CREIA vem contribuindo com o papel de diagnóstico, em trabalho conjunto com os demais setores de políticas públicas e, também, de análise das ações, cujos dados empíricos indicam potencial para atingir maiores contingentes de crianças e adolescentes. O desafio que se impõe é o de a academia não perder seu espaço de pensamento crítico, de proposição e transformação, em qualquer contexto histórico e econômico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marianne Celly de. **Produções acadêmicas em Assistência Social do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência (1993-2009)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras – Português e Espanhol. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2016.

ARRETCHÉ, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

⁶ <https://pesquisaeems.wordpress.com/>

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

CREIA. OIT. **Programa Integrado de Ações de Fortalecimento Institucional para Contribuir ao Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial e ao Tráfico para os mesmos fins em Corumbá e Região**. Projeto de pesquisa. Corumbá, 2004.

DYE, Thomas R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. et al. Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – CREIA. In: NAVARRO, Edil Maria Moraes. et al. (Orgs.). **40 anos do Campus do Pantanal-UFMS: contribuições para o desenvolvimento regional**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. et al. **Diagnóstico da Situação dos meninos e meninas que vivem da/na rua na região de Corumbá e Ladário**. Relatório Parcial de Pesquisa PROPP/UFMS. Corumbá, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. et al. **Inclusão Social e garantia de direitos: a Criança e o Adolescente como sujeitos da história**. Relatório de Pesquisa PROPP/UFMS. Corumbá, 2010.

MAIA, Francielly Almeida. **Produções acadêmicas em Educação Especial do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência (1993-2005)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras/Português e Espanhol. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2016.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

SANTOS, Linda Irhis da Silva Almeida. **Produções acadêmicas em Educação Especial do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência (2006-2010)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras /Português e Espanhol. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2016.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan/jun 2012.

SILVA, Anamaria Santana da; SENNA, Ester; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes e tráfico para os mesmos fins:**

contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS. Brasília: OIT, 2005.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. Política social: universalização ou focalização - Subsídios para o debate. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise, 7, ago, p. 122-126, 2003.

UM ESTUDO SOBRE A INFÂNCIA, AS IMAGENS DE CRIANÇAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Isabella Castilho
Saccomano*

Graduada em Pedagogia.
Universidade do Sagrado
Coração (USC). E-mail:
isasaccomano@gmail.com

Ketilin Mayra Pedro

Doutora em Educação.
Universidade do Sagrado
Coração (USC). E-mail:
ketilinp@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo teve início a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto histórico da infância. Seu objetivo foi analisar as práticas pedagógicas em uma escola de educação infantil, para compreender como as crianças as vivenciavam. A pesquisa qualitativa incluiu as seguintes técnicas de produção de dados: observações de atividades escolares, entrevista com a professora da turma, análise de documentos e conversas lúdicas com quatro crianças matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil. A coleta de dados ocorreu no ano de 2017. Os resultados encontrados foram os seguintes: a professora da turma se contradizia com relação às suas concepções sobre a infância e as crianças e isso se refletia em suas práticas pedagógicas; as crianças seguiam uma rotina todos os dias, em que tinham que fazer ao menos duas atividades; e o momento em que as crianças mais participavam e podiam expressar suas experiências era nas rodas de conversa. A pesquisa evidenciou a necessidade de os professores refletirem sobre as práticas pedagógicas de que se utilizam e as formas como as crianças podem compreendê-las.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Infância. Crianças.

Abstract: The study started with a bibliographical research about the historical context of childhood. The objective was to analyze the pedagogical practices in a school for children, in order to understand how the children experienced them. The qualitative research included the following techniques of data production: observations of school activities, interview with the class teacher, analysis of documents and informal conversations with four children (two boys and two girls) enrolled in a Municipal School of Early Childhood Education. The data collection occurred in 2017. The results were as follows: the class teacher contradicted her conceptions about childhood and children, which was reflected in her pedagogical practices; the children followed a routine every day, in which they had to do at least two activities; and the time when the children most participated and could express their experiences were on the turn-taking conversation. The research highlighted the need for teachers to reflect on the pedagogical practices they use and the ways that children may understand them.

Keywords: Childhood education. Pedagogical practices. Infancy. Children.

INTRODUÇÃO

O presente artigo partiu das indicações de Oliveira (2002), segundo quem o delineamento histórico da educação infantil, em diferentes países, tem demonstrado que o conceito de infância é uma construção histórica e social, estabelecendo um importante mediador das práticas educacionais.

O conceito de infância e o significado atribuído a ela nunca foram os mesmos durante os períodos históricos. De acordo com Ariès (1981), na Antiguidade e durante a Idade Média, especificamente até meados do século XV, ainda não existia um sentimento de infância, ou seja, um sentimento que considerasse a infância como uma fase específica.

Durante a Idade Média, a infância não ocupava lugar definido, não tinha uma caracterização particular. As crianças eram vestidas e vistas como se fossem adultos, seguindo padrões adultos. (ARIÈS, 1981).

Segundo Postman (1999 apud JANZ, 2015, p. 4),

Na Idade Média adultos e crianças compartilhavam os mesmos espaços, os mesmos jogos e brincadeiras, os mesmos brinquedos e os mesmos contos de fada, o limite entre a infância e a idade adulta se perdia. As crianças tinham acesso a praticamente todas as formas de comportamento comum à cultura.

Corroborando tal informação, Barbosa e Magalhães (2008, p. 3) apontam que, durante a Idade Média, a educação das crianças “[...] era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos”. Esse fato revela, mais uma vez, que ser criança se misturava com ser adulto. Não se consideravam as especificidades infantis.

Entretanto, na Idade Moderna, nos séculos XVII e XVIII, as concepções de infância vivenciaram transformações, já que muitas mudanças estavam ocorrendo na sociedade. Com o capitalismo e o início da industrialização, passou-se a ter um olhar diferenciado para o mercado de trabalho. Associado a isso, as grandes guerras mundiais direcionaram muitas crianças e mulheres às indústrias, para suprir os espaços antes predominantemente ocupados por homens. (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007).

Além do capitalismo, que acabou impulsionando o processo de escolarização, outras mudanças sociais influenciaram a alteração das concepções de infância: o crescimento da ciência e consequentemente do pensamento racional, que contribuiu para que a infância passasse a ser vista como um “[...] grupo humano que não se caracteriza

pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano”. (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007, p. 28).

Partindo dessa perspectiva, algumas imagens de crianças foram sendo produzidas:

[...] a criança como ser vulnerável e vítima potencial, que reconheço na linguagem da criança em situação de risco e necessidade; a criança como futuro, vista com um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera; e a criança como agente redentor [...]. (MOSS, 2002, p. 239).

As imagens socialmente construídas das crianças possuíam um caráter de dominação, de concepção, de uma criança que precisa ser moldada para um fim, para atingir objetivos políticos e econômicos.

Vasconcellos e Sarmiento (2007) consideram as características de uma criança – ideal, imatura, receptora de conhecimento e de exclusões de seus contextos – como imagens da criança pré-sociológica. Segundo os autores, existem várias imagens da criança pré-sociológica: a criança má – as crianças eram entendidas como frutos do pecado, por isso deveriam receber uma educação rigorosa, precisariam ser domesticadas (tirar o que é do instinto da criança); a criança inocente – tinha-se uma concepção romantizada das crianças: elas eram concebidas como boas, belas e amáveis, sendo assim, não precisavam de castigos ou punições; a criança imanente – entendia-se que as crianças tinham possibilidades de aquisição da razão e da experiência, se fossem moldadas; e a criança naturalmente desenvolvida – considerava-se que as crianças, em certo período, não estavam preparadas para receber certos conhecimentos, mas com o tempo e por meio de experiências, isso se viabilizava.

Por volta do século XVIII, foi construída outra imagem de criança, a sociológica, como Sarmiento e Vasconcellos (2007, p. 30) explicam:

[...] as imagens da “criança sociológica” correspondem, de facto, a diferentes teorias sociológicas [...] possuem, como constructos interpretativos que são dos diferentes modos modernos de “perceber” as crianças e de consequência dessa percepção, administrar a sua existência no quotidiano.

Na imagem da criança sociológica, como afirma Moss (2002, p. 242), “[...] as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como construtores do conhecimento, identidade e cultura”.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), reconhecer a criança como ser participante exige a sua incorporação nos cotidianos escolares, reconstruindo a Pedagogia da Infância a partir de uma prática pedagógica que rompa com um modo de transmissão de conhecimento, assumindo um modo participativo de fazer Pedagogia, que pode ser expresso no contexto educativo.

Se as práticas pedagógicas reconhecerem as crianças como sujeitos de direitos, ativos em seus processos de socialização, então elas precisam propiciar experiências que destaquem práticas democráticas, que considerem a diversidade e a participação social.

Por sua vez, a Pedagogia da Infância ressalta a importância de envolver as crianças no contexto escolar, pois “[...] em um contexto que participa a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Dessa forma, as instituições de educação infantil precisam dar a oportunidade e um espaço amplo, social, para que as crianças construam suas próprias culturas, se transformem, tenham participações na dimensão administrativa (gestão) e pedagógica. Como pontua Moss (2002, p. 246),

[...] as instituições para primeira infância, como aqui conceitualizadas, devem ser locais para a provocação e confrontação, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico aberto [...].

Há escolas que entendem as crianças como ativas em seus processos de aprendizagem e que agregam essa percepção às propostas pedagógicas que instituem. Por exemplo, nas instituições de educação infantil da cidade italiana de Reggio Emilia, a abordagem educacional está baseada na escuta das crianças. É por meio dessa escuta e de observações que os professores, junto aos coordenadores pedagógicos, que chamam de pedagogistas, e aos professores de arte, chamados de atelieristas, constroem suas práticas pedagógicas. (SÁ, 2010).

As escolas de Reggio Emilia não seguem um currículo, de maneira que as ações educativas ocorrem por meio de projetos, que são preparados levando-se em conta a observação e a escuta que os professores fazem das crianças, de quem retiram as necessidades e com quem desenvolvem os projetos. Organizam uma assembleia para dividi-las em grupos e destinar tarefas para cada grupo. Após a divisão, elas saem para realizar as suas incumbências. Passado um determinado tempo (de-

pendendo do projeto), os professores se reúnem em assembleia novamente, para contar as suas experiências e os resultados de suas tarefas. Durante a execução dos projetos, os professores produzem a documentação dos alunos (com fotos, registro das falas dos alunos, elaboração de cartazes). A cada dia, eles escolhem um grupo ou uma criança para observar e documentar, pois partem de objetivos específicos. Esses registros ficam disponíveis nas portas das salas de aula, para que as famílias das crianças vejam a qualquer momento. Aliás, a participação da família na escola é um ponto interessante das instituições da Reggio Emilia. Há uma interação intensa com as famílias das crianças, de forma que estão sempre participando e procurando saber sobre os projetos que estão ocorrendo na escola. (SÁ, 2010).

Os espaços das escolas de Reggio Emilia são considerados de extrema relevância, pois possuem grande valor educativo. Sá (2010, p. 67-68) compara:

[...] um espaço semelhante a um aquário, que permita ver as pessoas que vivem nela [...]. Por meio da arquitetura, busca-se um diálogo entre o ambiente interior e o exterior que permita a interconexão entre dentro e fora. Para favorecer-la, nas construções há o uso intenso de transparências [...].

As escolas de educação infantil de Reggio Emilia, desde a sua proposta pedagógica até a sua infraestrutura, favorecem a formação integral das crianças e a ampliação das suas possibilidades de atuação. Entendem-nas como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as suas experiências e aquilo que falam. Permitem-lhes que explorem, interajam, se transformem e se construam de diferentes maneiras.

Além das instituições de educação infantil de Reggio Emilia que se propuseram a pensar a criança de maneira diferente, alguns programas na Suécia foram realizados em prol da educação infantil, com o objetivo de fazer com que professores refletissem sobre a forma como pensavam as crianças e as imagens que tinham construído sobre elas. Segundo Moss (2002, p. 243), nesses programas, “Todos os envolvidos, professores da educação infantil e do ensino fundamental são convidados a reconceitualizar suas ideias de crianças, assim como de aprendizagem, ensino e conhecimento”.

Partindo dessa perspectiva, um estudo denominado de *Effective provision of pre-school and primary education* Eppe (Eficácia da educação pré-escolar e primária), foi efetuado em pré-escolas da Inglaterra, a fim de verificar fatores como contexto social, família, formação dos pais, ambiente escolar etc., que poderiam interferir no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e, conseqüentemente, na

sua entrada para as escolas de ensino primário e secundário. Na Inglaterra, o ensino é obrigatório dos cinco anos até os 16 anos de idade. A qualidade das pré-escolas também foi avaliada. (TAGGART et al., 2011).

Os resultados do estudo nas pré-escolas foram os seguintes: o tempo que as crianças passavam nas pré-escolas era algo que interferia no seu desenvolvimento (quanto menor o tempo, mais eficaz é o desenvolvimento da criança em termos de concentração, independência e sociabilidade); as pré-escolas que tinham equipes qualificadas e professores formados apresentavam melhor qualidade e o progresso das crianças era mais perceptível; a interação entre adultos e crianças era algo que também interferia no progresso das crianças; as unidades mais eficazes planejavam atividades para manter o pensamento ativo e ampliar a aprendizagem das crianças, e boa parte dessas atividades eram iniciadas pelas crianças e, posteriormente, continuadas por adultos. Desafios cognitivos, atividades acadêmicas para as crianças e a participação dos pais nas pré-escolas também foram revelados como fatores de interferência no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. (TAGGART et al., 2011).

De acordo com os resultados do estudo de Taggart et al. (2011), cinco aspectos importantes podem influenciar na qualidade da educação nas pré-escolas e, conseqüentemente, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças: a formação dos professores e equipe escolar; a interação entre os adultos e crianças; o ambiente escolar organizado e estruturado para atender às crianças; a participação da família na escola; e o planejamento de atividades específicas para expandir o raciocínio das crianças e ampliar as suas aprendizagens.

Assim, as escolas de educação infantil de Reggio Emilia e as escolas da Inglaterra que se mostraram mais eficazes no estudo mencionado tiveram resultados positivos com relação à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Vários fatores interferiram para que isso fosse alcançado, como por exemplo, a maneira de ver as crianças como seres capazes, mas ao mesmo tempo dependentes de incentivos para “crescerem cada vez mais”.

Refletindo sobre esses exemplos, e de acordo com as concepções de Cruz e Cruz (2017) e Sá (2010), as práticas pedagógicas seguem rumos diferentes conforme as concepções que os projetos de instituições de ensino possuem sobre a infância. No entanto, não há uma relação direta e simples que determina a concepção de infância que professores constroem e a prática pedagógica proposta. Torna-se necessário destacar as complexidades e a amplitude das propostas desenvolvidas em sala de aula, sem considerar que algumas são superiores a outras. Há conhe-

cimento das relações entre as concepções que se têm das crianças atendidas e das propostas feitas nas escolas, assim como o reconhecimento de que, até o momento, certas propostas apresentam resultados mais profícuos que outras, o que independe de uma única forma de trabalho.

Portanto, há diferentes possibilidades de trabalho pedagógico e de o professor construir, por meio de práticas pedagógicas, “[...] ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela.” (MOSS, 2002, p. 246).

Embora se reconheça uma ampla gama de propostas pedagógicas a serem implementadas junto às instituições de Educação Infantil, as identificadas como mais eficientes detêm, em comum, o respeito e a valorização das crianças como sujeitas que merecem respeito, que possuem cultura, que são ativos e capazes.

Diante do exposto, o objetivo geral da investigação consistiu em:

- Analisar as práticas pedagógicas propostas em uma pré-escola, enfatizando como algumas crianças as experienciam no contexto escolar.

Os objetivos específicos foram:

- Compreender as práticas pedagógicas de um professor de uma escola de educação infantil.

- Observar as reações de crianças frente às propostas pedagógicas estabelecidas em um dado contexto escolar.

- Realizar conversas lúdicas com as crianças, para entender como experienciam e compreendem as práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

A presente investigação caracterizou-se por uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) definem tal abordagem como

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são determinados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

As seguintes técnicas de produção de dados foram adotadas: conversas lúdicas com quatro crianças (duas meninas e dois meninos), entrevista com o professor da turma (seguindo roteiro pré-determinado), observações de atividades desenvolvidas no contexto escolar e análise de documentos (Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, planejamento do professor da turma e a produção dos alunos).

As conversas lúdicas configuram-se como um processo de observação, intervenção e de pesquisa que enfatiza a expressão infantil. As conversas lúdicas com as crianças tiveram roteiros previamente estabelecidos, foram gravadas por meio de gravador de voz digital e transcritas de forma integral.

Outras pesquisas recorreram a conversas lúdicas com as crianças. O estudo de Graça (2016), por exemplo, procurou destacar a importância de se trabalhar com crianças, demonstrando que elas conseguem interpretar os contextos a sua volta. Realizou conversas com crianças (com o uso de gravadores digitais) do jardim de infância de uma rede pública para saber as suas compreensões, os seus medos e demais sentimentos acerca dos contextos familiares que lhes eram reservados. Para a pesquisa, foram utilizados também registros gráficos (símbolos ‘feliz’ e ‘triste’, para identificar os locais em tiras de papel colorido), fotográficos e escritos que continham as interpretações das crianças sobre poemas, histórias e novidades que lhes eram contadas.

Graça (2016, p.2) enfatizou:

De entre as inúmeras descobertas que fomos fazendo e que auspiciamos ter vindo a conseguir traduzir, pelo menos parte delas, ao longo do estudo, percebemos que as crianças têm tesouros maravilhosos para nos revelar, desde que as queiramos e saibamos ouvir. Elas são reflexivas, manifestam a sua opinião acerca dos problemas que as afetam, explicam-nos, aprovam-nos ou desaprovam-nos [...].

A investigação de Bucci (2016) é outro exemplo de pesquisa que propôs conversas com crianças, registrando-as por meio de um gravador de áudio. Objetivou entender a concepção das crianças de uma Escola Municipal de Ribeirão Preto em relação à gestão escolar, especificamente sobre o papel da diretora na escola e compreender as relações das crianças com a diretora; incluiu observações das práticas pedagógicas que o professor da turma escolhida para o estudo utilizava, bem como das formas de participação na gestão escolar, pela comunidade. Para estreitar as relações entre as crianças e obter os dados necessários, foram organizadas rodas de conversas em salas de aula e na quadra; foram propostas atividades de desenhos

com história (a fim de descobrir a personalidade de cada criança e despertar as suas capacidades de expressão e comunicação), histórias complementares e brincadeiras, como “show de talentos”, em que as crianças cantavam músicas ou contavam piadas.

Bucci (2016, p. 97) observou: “[...] as crianças têm competência para opinar e tem repertório para fazê-lo [...] Porém cabe ao professor propiciar, estimular e desenvolver formas de expressão das crianças”. Revelou, ainda, que “[...] elas sabem sobre sua realidade, elas podem nos dar contribuições riquíssimas e imprescindíveis na busca de uma educação de qualidade [...]” (BUCCI, 2016, p. 124).

As pesquisas descritas indicam que há possibilidades de realizar conversas com crianças, por meio da utilização de diversos materiais e recursos (histórias, poemas, brincadeiras) que contribuam na relação entre pesquisador e crianças. Além disso, as crianças podem trazer grandes contribuições para estudos, pois possuem repertório, são reflexivas e criativas.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2017 em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior de São Paulo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Longhi e Bento (2006, p. 173) definem o projeto político-pedagógico (PPP) como

[...] um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

O PPP é um plano que contém tudo o que a escola deve fazer e pretende fazer na dimensão pedagógica e política, em suma, as intenções e a proposta que a escola possui e que alunos deseja formar.

É importante que o PPP seja constantemente construído e revisto por todos os membros da escola, a fim de observar os avanços e retrocessos com relação à escola e também traçar novos objetivos, a fim de corrigir as falhas percebidas durante o estudo.

Segundo Betini (2005, p. 38-39), “[...] a importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo”. A função do PPP é ajudar a escola a alcançar os seus objetivos, a agir sempre de maneira a melhorar a educação.

Levando em consideração tudo o que foi discutido e voltando-se ao PPP da escola em que a pesquisa foi realizada, algumas informações se fazem relevantes: o PPP havia sido recentemente escrito apenas pela professora responsável pela escola; possuía cópias integrais de vários documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 e Conselho Nacional de Educação - CNE/2009) e cópias de PPPs de outras escolas, pois, segundo a professora responsável pela escola, a secretaria de educação da cidade pretendia padronizar os PPPs de todas as escolas. Este último aspecto é algo complicado – como mencionado anteriormente, o PPP deve ser uma construção em conjunto de todos os membros da escola e abordar características específicas da comunidade que atende e daquilo que é vivenciado na própria escola.

O PPP da escola pesquisada não incluía referências ao conceito de infância, embora em alguns tópicos houvesse menção sobre o desenvolvimento das crianças, enfatizando que devia integrar o cuidar e o educar, como se nota no seguinte trecho:

A finalidade deste projeto político pedagógico é garantir a função sociopolítica e pedagógica, por meio do educar e cuidar, reconhecendo que a criança se torna cada vez mais sujeito humano e possibilitando que as crianças vivenciem experiências diversas [...].

Mesmo não apontando o conceito de infância no PPP, a escola comprometia-se a fazer um trabalho pedagógico pautado no educar e no cuidar, com a visão de que criança se entendia, cada vez mais, como um sujeito humano, conforme o seu crescimento e que, portanto, precisava de estímulos e de várias experiências.

Conceito de infância na percepção da professora da turma

A entrevista com a professora da turma observada teve o propósito de obter algumas informações consideradas relevantes para a composição da pesquisa. Uma das questões feitas à professora referia-se ao que ela compreendia por criança e quais eram os seus apontamentos sobre o “ser criança”. A professora respondeu:

Ser criança...é fantasia, é poder brincar, é poder falar, é poder pular, é contar história, é sentar e ouvir as histórias deles. É eles trazerem pra dentro da escola toda aquela parte que eles trazem da escola, como é a família deles, é realmente a imaginação, um sonho e isso é muito gostoso, não? [...] então criança é assim é imaginação, é leveza, brincadeira, é soltura, é uma mistura de não ser adulto. (Professora da turma da 2ª fase do período da manhã).

Ainda relacionada à questão anterior, a professora foi indagada sobre o seu entendimento da infância dos seus alunos. Ela informou:

Meus alunos são alunos desse ano que passou muito bebês, então eram alunos que as mães ahn elas cercavam eles muito de cuidados, então eles não tinham 100% de autonomia, quando quando eu peguei eles no início do ano, eles não tinham autonomia [...] quando a gente trabalha algumas regras sociais, regras do ambiente, regras escolares, regras familiares, eles vão tomando um formato, a gente vai moldando eles, então o ahn eu via muita falta de organização com eles, muita falta de alguns deles limites, eram é eram crianças que eram crianças menores do que a idade que apresentavam, eram é o meu ponto de vista deles. Eles se desenvolveram durante o ano, muito. Se organizaram melhor, aprenderam, cresceram, mas eles eram crianças que também brincavam bastante e sonhavam e faziam tudo o que uma criança fazia: pulava, se machucava. (Professora da turma da 2ª fase do período da manhã).

Sobre o conceito de infância, Vasconcellos e Sarmiento (2007, p. 28) esclarecem: “[...] grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano”.

Nota-se, no discurso da professora, que ela compreendia a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, em sua primeira fala, demonstrou entender a criança como um ser ativo e capaz de trazer as suas experiências para a sala de aula.

Essa última visão se relaciona com a imagem da criança sociológica, construída à medida que a concepção de infância deixou de ser associada com a fase adulta e passou a ser considerada uma fase específica, abrigando um público com indivíduos com características próprias. Segundo Vasconcellos e Sarmiento (2007), a imagem da criança sociológica entende a criança como um ser ativo, que pensa, que é capaz, autônomo, construtor de sua própria cultura e dotado de direitos.

Embora tivesse exposto essa concepção de criança, a professora entrou em contradição quando mencionou, em sua segunda fala, que precisou “moldar” as

suas crianças, trazendo valores, regras e tornando-as mais autônomas. Essa concepção de “moldar” as crianças está mais ligada à imagem da criança pré-sociológica, como um ser imanente.

[...] a criança é uma tabula rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projecto de futuro, mas que depende sempre da “moldagem” a que seja submetido na infância. (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007, p. 32).

A incoerência entre as duas falas da professora revela que ela não conseguiu ter uma única opinião diante dos assuntos ser criança e conceito de infância, que estão intimamente ligados. Dependendo do entendimento de infância, a percepção da imagem de criança toma uma forma que, por sua vez, se reflete nas práticas pedagógicas adotadas pelo professor.

Durante a observação das aulas, essa mesma contradição veio à tona. A professora deixava as crianças se expressarem durante as rodas de conversa (dizer suas vivências; compartilhar ideias), mas, durante as atividades, ela de certa forma engessava as crianças, com o uso da apostila e de folhas impressas.

Análise do planejamento docente

A palavra planejamento vem do verbo “planejar”, que significa programar, construir, delinear um plano a ser desenvolvido em longo prazo. O planejamento pedagógico é a proposição de ações a serem desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Gandini (1983 apud ARAUJO, 2010, p. 5), possui três fases:

Elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;

Executar – agir em conformidade com o que foi proposto;

Avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

O planejamento pedagógico é algo amplo, que deve ser revisto constantemente e elaborado de forma reflexiva e crítica pelo professor. Trata-se de uma prática que “abre” espaço para elaborações coletivas, tornando-se um planejamento participativo, com o envolvimento de toda a equipe escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos). Segundo Araujo (2010, p. 6), “[...] o planejamento participativo permite coordenar ideias, ações, perspectivas e compartilhar preocupações e utopias, em vez de priorizar a conformação de interesses formais e estáticos”.

A professora da turma observada na pesquisa realizava o planejamento das suas aulas em conjunto com outra professora no Horário de Trabalho Pedagógico Complementar (HTPC), que acontecia nas segundas-feiras, ou seja, de certo modo, havia um planejamento participativo. Porém, mesmo assim, a professora da 2ª fase do período da manhã relatou que sempre, em um dia anterior, planejava suas ações, vendo o que a apostila oferecia, o que ela iria trabalhar e tentava deixar o material o mais acessível possível para utilizá-lo no dia seguinte.

Quanto ao planejamento das práticas pedagógicas, a professora fez o seguinte relato: “Eu me coloco um pouco como criança, quando é alguma prática pedagógica que eu tenho dúvida, eu me exercito, eu me coloco no papel de uma criança e tento fazer.” (Professora da 2ª fase do período da manhã).

Como se vê, a professora procurava pesquisar, se exercitar e se colocar no lugar das crianças para realizar a prática pedagógica. Porém, o planejamento, como abordado, é algo amplo que vai além do professor se colocar no lugar das crianças. Ele precisa ser “[...] pensado de acordo com os objetivos dos alunos, do professor e com as possibilidades de executá-lo numa determinada turma, considerando a sua realidade”. (ARAUJO, 2010, p. 7).

Retornando ao planejamento da professora: como forma de ilustrá-lo, a docente deu exemplo de uma prática pedagógica que aplicava em sala de aula:

Então, sempre gosto de trabalhar muito no concreto, ahn a apostila ela ela nos dá alguma ferramenta ahn curta, você tem que cavucar ela, você ahn trabalhar com a miudeza que a apostila nos fornece, então, assim, se você tá trabalhando com casa, então, qual é o surgimento da primeira casa que é lá na época primitiva que são as cavernas, vamos construir uma casa, vamo construir uma caverna, vamo construir uma casa diferente de casa, de caverna, então nisso já gera um método de de aula mesmo, de de material que eu acabo utilizando. (Professora da turma da 2ª fase do período da manhã).

Pela citação, a professora não conseguiu expressar com exatidão as práticas pedagógicas que utilizava. Mas ao fazer a observação, a pesquisadora notou que a professora da turma organizava a roda de conversa para recuperar aquilo que as crianças já sabiam sobre a temática, usava vídeos como um recurso pedagógico, para exemplificar os assuntos, e questionava as crianças durante algumas atividades, para aguçar o seu desenvolvimento.

A estratégia adotada pela professora para captar o conhecimento prévio das crianças, por meio da roda de conversa e de questionamentos durante algumas atividades, supera a imposição e coerção do professor sobre os alunos e se encaixa na Pedagogia da Infância, já mencionada neste texto, que nada mais é do que uma concepção pedagógica, cuja base é a Pedagogia da participação e da transformação. Defende a ideia de que a criança precisa participar ativamente do contexto educativo, considerando-a como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, como um sujeito de direitos e com uma cultura própria.

Análise da rotina, organização da sala e sistematização do dia a dia

O espaço da sala de aula observada possuía duas lousas (uma digital e uma tradicional) e uma lista com os nomes dos alunos, exposta na parede ao lado da lousa. Havia também um calendário, anexado em um espaço ao lado da lousa, um alfabeto pintado acima da lousa, dois armários e várias carteiras, que costumavam ser agrupadas em duplas. Somente em um dia de observação as carteiras foram agrupadas de quatro em quatro.

Todos os dias, a aula iniciava às 07h20min. A professora perguntava para as crianças o dia e o mês em que estavam. Quando respondiam, ela escrevia o cabeçalho na lousa (ex: Cidade, 04 de setembro de 2017) e em seguida registrava a rotina, que consistia basicamente em: roda de conversa, atividade, merenda e parque. Quando era o caso, inseria aula de educação física, de música, de inglês e contação de história.

Depois de escrever a rotina na lousa, a professora fazia, por meio de um desenho, o que era chamado pelo grupo de a “Casa do Zé Lé Lé” ou o “Balão da Fala”. Ambos eram empregados com o mesmo objetivo: servir de estratégia para a professora controlar/disciplinar os alunos. Ela colocava o nome das crianças que “bagunçavam” e/ou falavam em horas impróprias durante a aula na Casa do Zé Lé Lé ou no Balão da Fala. Ter o nome escrito ali significava receber uma punição, como por exemplo, perder dez minutos do parque.

Depois de tais registros na lousa, as aulas prosseguiam com a reunião das crianças no fundo da sala, onde se sentavam em círculo para participar da roda de

conversa, na qual discutiam, primeiramente, a temática da aula e depois, ainda em círculo, assistiam a um vídeo na lousa digital, referente ao assunto tratado.

Após esse momento, as crianças voltavam para seus lugares e a docente explicava as atividades do dia. Na maioria das aulas observadas, foram propostas duas atividades por dia.

Quando as crianças terminavam as atividades ou às vezes um pouco antes de completarem (quando as atividades eram longas), geralmente às dez horas, iam merendar. Depois, voltavam para a sala de aula, terminavam as atividades e a professora explicava a tarefa para o dia seguinte, em folhas impressas. E ao final da aula, quando não tinham aula de educação física ou de música, iam para o parque.

As crianças tinham aula de educação física (duração de 50 minutos) nas terças e quintas-feiras. As aulas de música (duração de 50 minutos) aconteciam no último período das quintas-feiras. A aula de contação de história também tinha duração de 50 minutos; era a primeira atividade que as crianças tinham nas quartas-feiras.

Depois da aula de contação de histórias, a professora efetiva da turma iniciava as atividades do dia, começando geralmente pela roda de conversa.

Além disso, as crianças também tinham as aulas de inglês (de 50 minutos) nas segundas-feiras. Como eram as aulas do meio, se as crianças estivessem fazendo alguma atividade, paravam para poder participar da aula de inglês e, em um momento posterior, continuavam. Por isso, muitas vezes, os alunos iam para a merenda sem terem terminado as atividades passadas pela professora efetiva da turma.

Pelos horários das aulas, as crianças ficavam na sala de aula, fazendo atividades, por duas horas na segunda, terça, quarta e sexta-feira (quando tinham uma disciplina complementar – inglês, educação física ou contação de história – e geralmente iam ao parque) e uma hora e meia na quinta-feira (quando tinham duas disciplinas complementares – educação física e música – e iam ao parque).

Ou seja, as crianças passavam a metade do tempo da escola dentro da sala de aula. Essa organização das atividades escolares gerava certo poder disciplinar, pois as crianças eram fadadas a seguir aquele ritmo imposto, aquela rotina, aqueles exercícios, aquelas atividades e aquelas regras estabelecidas. De acordo com Foucault (1999 apud PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 91), no espaço escolar,

[...] a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou, antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das

atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças).

Na turma analisada, havia essas quatro características apontadas por Foucault (1999 apud PILETTI; PRAXEDES): a primeira (celular) estava no fato de que as crianças sentavam sempre nos mesmos lugares (só mudavam caso a professora pedisse) e as carteiras estavam agrupadas quase sempre em duplas, uma atrás da outra, sendo que a carteira da professora estava sempre na frente (forma de vigia/controlado); a segunda (orgânica) se fazia presente na organização das atividades, pois havia sempre uma rotina e horários estabelecidos para cada atividade; a terceira (genética) estava no fato de que a turma era a Segunda Fase A; as crianças tinham cinco anos de idade (algumas completariam seis anos no final do ano) e estavam seguindo o tempo disciplinar de um ano, ou seja, em um ano elas teriam que estar consideravelmente aptas (na educação infantil não existem avaliações graduadas) para passar para a próxima série ou ano (nesse caso, 1º ano); e a quarta (combinatória) que se evidenciava nas ordens e na forma disciplinar (Casa do Zé Lé Lé ou Balão da Fala) que a professora adotava para controlar os alunos, para que não se desviassem das atividades e conseguissem o sucesso (à força) na aprendizagem.

Com todas essas características na rotina escolar, as crianças já estavam presas a um sistema disciplinar, que se repetia a cada dia da mesma maneira, para moldá-las, encaixá-las em um padrão e torná-las passivas. Segundo Cruz e Freitas (2011, p. 42):

O controle minucioso dos alunos ocorre por meio do esquadramento do tempo, espaço, atividades e corpo. O controle de todos esses movimentos garante que os indivíduos saiam da escola com uma docilidade e utilidade ideal ao mundo capitalista.

O controle disciplinar não deixou de gerar o conhecimento na escola, especificamente na turma observada na pesquisa. Mas estava, de forma negativa, contribuindo para a formação de indivíduos alienados e preparados para a inserção no mercado de trabalho.

Rodas de conversa e situações de comunicação específicas

A fim de exemplificar, a seguir serão comentadas duas situações na roda de conversa em que os alunos trouxeram as suas experiências. A primeira situação é a de um menino com cinco anos que, durante a explicação da professora sobre a lenda que iriam conhecer no dia (era a lenda da “Matinta Pereira”), assim se expressou:

“Tia, eu sei uma lenda, a lenda do “chupa cabra” que vi junto com o meu pai no *Youtuber*” (Menino, 5 anos). A professora, diante da revelação do menino, pegou um carretel de linha (para imitar o microfone), entregou na mão da criança e a deixou contar a lenda.

A segunda situação é de um menino de cinco anos que, em uma roda de conversa em que a professora estava mostrando uma ampulheta, se manifestou dizendo: “Tem um desenho do Tom e Jerry que tinha esse tempo e tinha uma bruxa que fazia isso daí” (Menino, 5 anos). Quando o menino fez esse comentário, algumas crianças se manifestaram, dizendo que também haviam assistido ao desenho e visto a ampulheta (que chamaram de tempo). A professora, então, deixou-as se expressarem e continuou a falar sobre a ampulheta.

Além desses momentos na roda de conversa, houve três situações específicas em que as crianças trouxeram suas experiências para a sala de aula: a primeira foi em uma atividade em que havia um poema sobre os animais marinhos. No poema, havia uma palavra diferente, “Cachalote”, que é um tipo de baleia. Aproveitando-se dessa palavra diferente, a professora questionou as crianças sobre o que elas achavam que era cachalote. Uma delas disse: “Tia, sabe aquilo que a gente paga no mercado? Eu acho que é aquilo”¹ (Menina, 5 anos). A segunda situação foi quando a professora estava lendo um livro chamado “Misturabichos”, onde havia um porco. Uma criança disse: “Igual ao porco da Peppa”² (Menina, 5 anos). A terceira situação foi quando a professora comentou, antes de começar a aula (pois estava esperando as crianças chegarem), sobre o alarme de uma escola em que havia trabalhado que não disparou e a escola foi invadida e estragaram todos os trabalhos das crianças. Quando ela contou isso, uma criança se manifestou: “Eu conheço um alarme tipo laser, se disparar, fecha tudo” (Menino, 5 anos). A professora explicou que realmente existia um alarme desse tipo.

Pensando em todas as manifestações dos alunos nas rodas de conversa e nas outras situações relatadas anteriormente, nota-se que, em sala de aula, a turma era participativa e as crianças traziam experiências pessoais, na tentativa de relacioná-las aos assuntos abordados pela professora nas aulas.

A roda de conversa, assim, constituiu-se como um momento extremamente significativo para as crianças. Elas podiam se expressar, contar as suas próprias vivências e expor os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados pela professora.

¹ Nesse caso, a criança se referiu ao caixa de supermercado.

² Nesse caso, a criança se referiu ao desenho animado da Peppa Pig.

Segundo Siste (2003 apud SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1008), “[...] a roda de conversa é um instrumento fundamental na gestão de conflitos, pois se estimulam o tempo todo o diálogo, a troca de experiências e saberes”.

Corroborando essa ideia, Silva (2016, p. 45) sublinha que

[...] a prática constante da roda da conversa promove, aos poucos, um equilíbrio por meio do qual alguns aprendem a ouvir mais, enquanto outros se colocam mais, aprendizados múltiplos que nos conduzem a diferentes maneiras de nos conhecer, reconhecer, ampliar, adaptar e conviver.

A roda de conversa, na educação infantil, configura-se como uma estratégia pedagógica de extrema importância, por possibilitar essa troca de conhecimentos e experiências vividas. Além disso, amplia a participação dos alunos na construção dos saberes, torna-os sujeitos ativos, reflexivos e capazes de elaborar hipóteses sobre diversos assuntos.

As escolas de educação infantil da cidade de Reggio Emilia, que possuem como base a escuta das crianças, considerando-as como protagonistas no processo educativo, utilizam, como uma de suas práticas, as chamadas “assembleias”, que se assemelham às rodas de conversa.

Ao utilizar da roda de conversa, a professora da turma observada na pesquisa “abria o espaço” para as crianças e as tornava ativas. Dava-lhes voz e vez, para que pudessem falar, contar, dialogar e expressar suas opiniões, sentimentos, histórias, vontades e, principalmente, seus conhecimentos.

Observação das atividades escolares

Durante a observação das aulas, verificou-se que as crianças realizavam várias atividades na apostila, geralmente de identificar as palavras, desenhar, completar a cruzadinha e colar imagens correspondentes ao que estava sendo dito em um espaço.

Segundo Amorim (2008, p. 153), “[...] a apostila visa a introdução de uma rotina, aplicando, ao nosso ver, um padrão que, por sua linearidade, adequa-se mais às atividades mecânicas”, ou seja, na apostila, as atividades desenvolvidas são quase sempre as mesmas, tornando-se repetitivas; os textos que delas fazem parte são, em sua maioria, descontextualizados.

Como as apostilas detêm essas três características: mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, acabam por gerar uma barreira para o aluno, que não consegue

refletir sobre a atividade que está realizando, não consegue ver significado naquilo e muito menos estabelecer uma relação do conteúdo com o seu contexto. Como opina Amorim (2008, p. 188) sobre a apostila, “[...] este tipo de material é de natureza superficial, menosprezando o saber do aluno e privilegiando atividades mecânicas em detrimento das reflexivas”.

Essas atividades realmente “travam” o aluno e não permitem que sejam reflexivos. Quando, nas conversas lúdicas, as crianças foram questionadas sobre as atividades, elas não conseguiram se expressar. Somente uma delas fez o seguinte comentário: “Na escola, eu faço atividades assim olha... como desenhar, destacar e a gente e hoje a gente tá fazendo um aquário e eu precisei e eu precisei destacar os peixes” (Criança C, 2017).

Essa criança teve dificuldades em contar com certos detalhes as atividades que realizava. As que ela mencionou estavam ligadas à apostila, pois as crianças constantemente faziam uso desse material.

Além dessa questão, discutida anteriormente, as crianças foram indagadas sobre quais atividades mais gostavam e menos gostavam de fazer. Duas delas se referiram ao que faziam na apostila. Uma delas disse: “O que eu mais gosto de fazer é escrever e o que eu menos gosto é de desenhar” (Criança A, 2017). A outra respondeu: “Da atividade de desenhar... Da atividade de destacar” (Criança C, 2017). Nas falas, percebe-se a presença constante da apostila e de atividades mecânicas e repetitivas.

As crianças faziam também, em alguns dias, atividades na folha impressa, quando tinham que identificar adivinhas, colar imagens, colar palavras e desenhar. Esses exercícios não tinham um sentido; eram repetitivos, decorativos e mecânicos, assim como os constantes da apostila.

Além dessas atividades, durante o tempo de observação, as crianças realizaram quatro outros exercícios, que não diferenciavam muito do padrão dos propostos na folha e na apostila. Elas tinham que colar papéis coloridos, desenhar, fazer dobraduras e escrever palavras com bloquinhos do alfabeto móvel.

Além da apostila e das folhas impressas, todas as crianças que participaram das conversas lúdicas relataram ter tarefa de casa quase que diariamente, o que foi confirmado nas observações. As tarefas eram todas em folhas impressas e tinham o mesmo caráter das atividades da apostila: eram mecânicas, repetitivas e descontextualizadas.

Análise das conversas lúdicas com as crianças

Durante as conversas lúdicas, as crianças foram indagadas sobre como seria a escola dos seus sonhos. Duas delas não conseguiram responder (Criança B e D); uma delas chegou bem perto do ambiente da escola em que estudava (Criança A):

Criança: Assim, três salas, um espaço grandão igual o pátio, aí tem é tem o lugar que fica a merenda e um parquinho, mas sem areia, só com grama.

Pesquisadora: Só com grama? Por que só com grama?

Criança: Porque aí, se cair, aí já cai na grama, aí tem flores atrás da grama, aí vai ter um balanço, aí vai ter um escorregador, uma casinha e também vai ter, sabe, um quiosque, eu não sei como que é. Então vai ser assim.

Pesquisadora: E a sala de aula, como você imagina?

Crianças: Assim, a primeira sala vai ser uma sala de aula... (aponta para a sala em que estão fazendo a entrevista).

Pesquisadora: Com carteira? Como?

Criança: Assim, é uma sala pequeninha e também a outra vai ser menor, um pouco maior menor, vai ser assim. [...] vai ter a merenda e também vai ter quatro banheiros e só. (Criança A, 2017).

Acredita-se que essa dificuldade em refletir sobre assuntos diferentes e a associação que a Criança A fez do ambiente da escola se devam ao fato de que as crianças não tinham um contexto dinâmico que as possibilitasse pensar de outras maneiras. Como observado, elas desenvolviam muitas atividades na apostila e em folhas impressas que não estavam de acordo com o contexto em que se inseriam e nem suscitavam a reflexão.

Segundo Iza e Mello (2009, p. 287), na educação infantil “[...] é necessário que a professora coloque à disposição da criança diversos materiais, possibilite interações com outras crianças [...]”. Ou seja, quanto mais o professor estimular a criança, trazer diferentes materiais para trabalhar com ela e proporcionar diferentes reflexões, mais ampliado será o seu desenvolvimento nos diversos aspectos (sociais, intelectuais e físicos) e a sua bagagem de referências também será muito mais rica.

Ainda se tratando da questão sobre a escola dos sonhos, uma criança respondeu de maneira diferente, transformando a escola concreta que frequentava por meio de diversos elementos lúdicos:

Criança: Ia ter bastante coisa mágica fadas, brinquedos que brincam sozinhos e até Papais Noéis que vêm sempre no Natal.

Pesquisadora: Ai, que legal. E as salas, como é que seriam?

Criança: As salas iam ter brinquedos, muitos parquinhos e ia poder trazer areia e as pazinhas sozinhas e as a ia abrir o portão sozinho e as e os estudantes. E os estudantes iam ser fadinhas, duendes, brinquedos que se movem sozinhos e pra limpar ia a pá e a vassoura iam se mexer sozinha, aí todo mundo ia poder se divertir. E tudo mágico ia fazer as coisa e podia brincar no parquinho a hora que quiser e ia poder fazer na escola tudo, tudo o que você quiser e a hora que você quiser.” (Criança C, 2017).

As crianças costumam utilizar do lúdico e da brincadeira para descobrir novos objetos, aprender, interagir socialmente e até mesmo para explicar algo, como é o caso dessa criança que participou da pesquisa.

Dallabona e Mendes (2004, p. 6), explicitam que “por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz de conta, são reelaboradas”.

Pela sua fala, a criança trouxe situações que faziam parte do seu dia a dia para descrever a escola de maneira lúdica, pelo faz de conta. Dallabona e Mendes (2004), acrescentam que, por meio da brincadeira e do lúdico, a criança se torna mais independente, se expressa, desenvolve a sua imaginação, a sua criatividade, conhece o mundo, aprende com o mundo e se reinventa, construindo-se a cada minuto.

É por esses motivos, que a brincadeira, principalmente a ludicidade, precisa estar presente no contexto escola, pois “[...] ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos das crianças respeitados”. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 9).

Portanto, ao utilizar das atividades lúdicas na escola, valoriza-se o contexto e o próprio ser da criança e também a prepara para a vida, desenvolvendo-a em todas as dimensões: sociais, psicológicas, cognitivas, físicas e individuais.

CONCLUSÕES

Ao final desta pesquisa, conclui-se que a professora da turma oscilava entre duas imagens de criança: a criança sociológica, quando se entende a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano, sendo considerado um ser capaz, ativo, dotado de direitos e com uma cultura própria; e a criança pré-sociológica, ligada ao ser imanente, ou seja, quando se vê a criança como um ser que precisa ser moldado para poder crescer, se desenvolver. Por deter essas duas visões sobre as crianças, a docente acabava entrando em contradição nas suas próprias práticas pedagógicas. Como observado nas aulas, em determinados momentos ela adotava práticas que permitiam que as crianças fossem ativas e participassem, como nas rodas de conversa. Em outros momentos, ela recorria a práticas pedagógicas, especificamente a atividades, que “barravam” as crianças em todos os aspectos (expressão, observação, exposição dos conhecimentos e experiências etc.), fazendo-as seguir um padrão mecânico e repetitivo.

Com relação ao planejamento pedagógico, a professora relatou que se exercitava e se colocava como criança. Porém, para que um planejamento seja realmente eficaz, é preciso ir além. É necessário que o professor elabore os objetivos que pretende alcançar na aula, de acordo com o perfil, o contexto e as necessidades de seus alunos, e de acordo com o currículo, com as suas reflexões sobre sua prática pedagógica e com os seus próprios propósitos. Talvez por não pensar dessa forma, a professora não tenha conseguido responder com exatidão sobre as práticas pedagógicas que utilizava.

Na observação da rotina escolar, percebeu-se que o dia a dia das crianças na escola se repetia. Os horários eram quase sempre os mesmos e todos os dias as crianças tinham pelo menos uma atividade na apostila para fazer, ou seja, elas passavam a maior parte do tempo em sala de aula, fadadas a seguir um sistema disciplinar e regras.

Os momentos em que as crianças se expressavam mais, ou seja, podiam ser mais ativas, eram nas rodas de conversa e durante algumas atividades, quando a professora as questionava sobre algo em específico. Nessas ocasiões, as crianças contavam muitos fatos do seu cotidiano, mencionavam objetos e outras coisas com que já haviam entrado em contato, para poder explicar à professora algo que ela havia perguntado, ou mesmo para dizer que conheciam aquilo que a professora estava expondo na aula.

Na realização efetiva das atividades na apostila e nas folhas impressas, as crianças não tinham oportunidades de se expressar e de ser ativas; elas somente

conversavam entre si sobre o que estavam fazendo ou sobre situações que elas próprias criavam. Isso acontece porque a apostila pode “travar” a criança, por conter atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, que não fomentam a reflexão, o desenvolvimento integral e a construção criativa da criança.

Essa situação de limitação ficou mais nítida quando as crianças, durante as conversas lúdicas, não conseguiram se expressar sobre as atividades. Quando disseram algo, acabaram se referindo à apostila. Isso pode ter acontecido porque elas não tinham um contexto e nem referências que as possibilitassem pensar sobre essa questão.

O uso da apostila e de folhas impressas pode inibir a criança de ser ativa, de mostrar a sua capacidade e exercitar a sua autonomia. É por isso que as crianças preferem, como constatado nas conversas lúdicas, momentos em que podem ser livres e exercer a sua autonomia, pois se sentem mais “soltas” e não presas a um único padrão.

Portanto, esta pesquisa pode contribuir para que os educadores reflitam sobre a forma como estão visualizando as crianças e sobre as práticas pedagógicas que estão utilizando em sala de aula, pensando na maneira que elas afetam as crianças, bem como no modo com que as crianças podem compreendê-las.

REFERÊNCIAS

AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 192f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1584.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

ARAÚJO, F. P. **Planejamento pedagógico na Educação Infantil**. 2010. 35f. Monografia (Pós-Graduação em Orientação Educacional e Pedagógica) - Instituto a Vez do Mestre, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanaletas/.../Denise%20Dalpiaz%20Antunes.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BARBOSA, A. A; MAGALHÃES, M. G. S. D. A concepção da infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**, Roraima, v. 1, n. 1, p.1-8, 2008. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BETINI, G. A. A construção do projeto político pedagógico da escola. **Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 37-44, jan./dez. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237107468_A_CONSTRUCAO_DO_PROJETO_POLITICO-PEDAGOGICO_DA_ESCOLA. Acesso em: 11 jun. 2018.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez et al. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUCCI, L. **‘A escola é da diretora’**: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18082016-163550/pt-br.php. Acesso em: 05 ago. 2017.

CRUZ, S. H. V; CRUZ, R. C. A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3308>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CRUZ, P. A. S; FREITAS, S. A. Disciplina, controle social e educação escolar: Um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista LEVS**, n. 7, p. 36-49, jun./2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1674>. Acesso em: 26 jun. 2018.

DALLABONA, S. R.; MENDES S. M. S. O lúdico na educação infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Santa Catarina, v. 1, n.4, 107-112, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/133175417/O-ludico-na-educacao-infantil-pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

GRAÇA, M. T. M. C. M. Professora, tu agora já sabes mais um bocado do que é ser filhos e essas coisas da família?: Um trabalho de dupla reflexão e coprodução de dados com crianças em idade pré-escolar. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 50-68, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2017.

IZA, D. F. V; MELLO, M. A. Quietas e Caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 283-302, ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013. Acesso em: 30 jun. 2018.

JANZ, R.C. A construção do conceito de infância: um diálogo com Ariès, Rousseau e Postman. **Revista Mídia e Contexto**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.faculdadespontagrossa.com.br/revistas/index.php/midiaecontexto/article/view/170/138>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LONGHI, S. R. P; BENTO, K. L. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Santa Catarina, v. 3, n. 9, p. 173-

177, jul./dez. 2006. Disponível em: www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/professores/coletivo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância**: crianças, instituições e profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PILETTI, N; PRAXEDES, W. **Sociologia da educação**: Do positivismo aos estudos culturais. São Paulo: Ática, 2010.

SÁ, A. L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1281/862>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, R. B. L; LIMA, N. S. T; FERNANDES, R. S. A roda de conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 1001-1019, set./dez. 2017. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/2181/653. Acesso em: 28 jun. 2018.

SILVA, R. B. L. **A roda de conversa na educação infantil**: a constituição da criança como sujeito. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/.../Dissertação_Regina-Broco-Lima-da-Silva.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

TAGGART, B. et al. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n. 142, p. 68-99, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2018.

VASCONCELLOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. **Infância (In) Visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

O DIREITO DE BRINCAR: ANÁLISE E INTERVENÇÕES EM ÂMBITO ESCOLAR*

*Tamires Pastore
Bernardi*

Pedagoga (UNICAMP),
Psicopedagoga (USF),
Mestre em educação (PUC-
Campinas). Professora de
Ensino Fundamental I na
rede estadual de São Paulo
e tutora presencial de cursos
de Pedagogia EAD. E-mail:
tamibernardi@gmail.com

Resumo: O presente artigo é baseado em experiências e observações sobre o ato de brincar em escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental I na região de Campinas- SP e Hortolândia-SP. Tais análises proporcionaram discussões no curso de graduação em Pedagogia, o que resultou em um Projeto Integrador, com aplicações e intervenções em contexto escolar. Na educação infantil, o ato de brincar é considerado item essencial da rotina da criança, porém pouco se questiona a redução do momento reservado para jogos e recreação infantil no Ensino Fundamental I (EFI). Logo, este artigo tem o objetivo principal de analisar as práticas educativas e suas relações com o brincar no EFI. Além disso, por meio de pesquisa de campo, relatos docentes e acompanhamentos de intervalos e educação física, registram-se as barreiras detectadas para a efetivação de vivências recreativas e lúdicas na escola. Reflexões e discussões com a fundamentação de autores como Oliveira (2003), Macedo (1995), Safra (2006) e Winnticott (1975) mostram como o brincar colabora para o desenvolvimento das capacidades socioemocionais, gera sentimento de pertencimento e resulta em um bom desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e psicológico do indivíduo.

Palavras-chave: Brincar; Recreação; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento Infantil.

THE RIGHT TO PLAY: ANALYSIS AND INTERVENTIONS AT SCHOOL

Abstract: The paper is based on experiences and observations about children's play activities in state and municipal public elementary schools in Campinas - SP and Hortolândia - SP. The analyses provided elements for discussions in a Pedagogy course, which led to an integrating project, with applications and interventions in a school context. In early childhood education, playing is an essential item in children's routine, but the reduction in the time spent for games and recreational activities is little challenged. Thus, the paper aims to analyze educational practices and their relationships with playing in elementary school. In addition,

* A utilização das imagens deste texto é de responsabilidade da autora.

through field research, teaching records and monitoring interval and physical education, the barriers for an effective recreation in the school are detected. Reflections and discussions based on authors such as Oliveira (2003), Macedo (1995), Safra (2006) and Winnicott (1975) show how play cooperates for the development of social-emotional abilities, generates a feeling of belonging and results in a good physical, cognitive, emotional and psychological development of the individual.

Keywords: Play; Recreation; Elementary School I; Child development.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda uma pesquisa relacionada com a prática docente da autora e sua experiência tanto na educação de crianças no Ensino Fundamental I quanto na formação de futuros professores.

O interesse pela problemática acerca do brincar no desenvolvimento infantil iniciou com as observações em escolas públicas estaduais de Campinas -SP e Hortolândia-SP. A grande maioria das escolas observadas possui um espaço restrito para o intervalo e uma quadra para a educação física. Em contraposição, as creches e as escolas de educação infantil dispõem de um amplo espaço, com variedade de brinquedos para proporcionar momentos lúdicos. Isso ocasiona um choque para as crianças que finalizam a etapa da educação infantil, chegam ao Ensino Fundamental e se deparam com uma estrutura escolar diferente. A arquitetura do local tem muito a dizer sobre o ambiente; a mensagem que esses novos alunos recebem é que, nessa escola, se brinca menos.

Normalmente, no início do ano, ao chegar à escola, as crianças buscam conhecer todo o espaço. Não são raras as vezes em que aparecem pequenos do primeiro ano do Ensino Fundamental I indagando: “Tia, cadê o parquinho dessa escola?”. É possível interpretar esse questionamento como um brado de socorro, uma solicitação da criança que quer apenas o seu espaço para o brincar.

No decorrer do semestre letivo, uma turma de Pedagogia que realizava projetos em escolas encontrou as mesmas dificuldades. Apesar de sabermos que o brincar é direito da criança, esse direito é mais respeitado na educação infantil. No Ensino Fundamental, o foco já é mais direcionado aos conteúdos que devem ser aprendidos.

O curso de Pedagogia que possibilitou reflexões e projetos sobre o tema está direcionado à Educação a Distância. Porém, em sua grade curricular, temos um Projeto Integrador, que almeja dialogar com a teoria e a prática. Ao definirmos focalizar tal problemática, passamos a refletir quais eram os momentos direcionados para o lúdico e o brincar no Ensino Fundamental I e como os alunos aproveitavam esses momentos. Diversos questionamentos surgiram: “Por que as crianças reali-

zam atividades esportivas apenas na Educação Física? Quais os motivos de haver tantos conflitos no intervalo? Por que as crianças brincam tão pouco no recreio?”.

Ser docente e participar da formação de futuros professores é colaborar, não para dar respostas, mas para gerar problemas. A partir dessas situações-problema encontradas no ambiente escolar, temos um tema gerador de pesquisa, estudos, análises, observações e intervenções.

Frisamos que todos os educadores estão cientes de que, por mais que ocorram conflitos nesses intervalos, o lazer e o brincar são direitos da criança. Mas, como minimizar esses conflitos? No decorrer deste trabalho, tratamos do recreio dirigido e das formas de intervenções em conflitos escolares de maneira construtiva.

Sob a óptica da legislação brasileira, o brincar é um direito fundamental da criança. A Convenção dos Direitos da Criança – CDC, em seu Art.31, estabelece que o Estado reconhece o “direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.” (BRASIL, 1990).

De acordo com o Parecer nº CEB 02/2003, os recreios exercem funções educativas. Podem ser momentos oportunos para reconhecer cada aluno, sua forma de interação e convívio com os demais:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos [...] (BRASIL, 2003).

Segundo as propostas da legislação, o intervalo escolar deve ser visto como um horário propício para o desenvolvimento da autonomia da criança através do brincar. Porém, para isso, é necessária uma equipe de profissionais atuando de forma mediadora nessas relações entre pares. Sabemos, porém, que em várias escolas há poucos trabalhadores contratados para esse fim, apesar da grande quantidade de alunos no intervalo. Logo, este estudo tem o intuito também de apresentar propostas para solucionar essa problemática.

As atividades esportivas realizadas na Educação Física são oportunidades para o desenvolvimento psicomotor e socioemocional infantil. Logo, essas práticas também foram analisadas e consideradas no contexto escolar como uma alternativa para atender o direito da criança ao brincar.

Enfim, esta pesquisa de campo visa a demonstrar dados e refletir sobre eles. Na investigação envolvida no ato de ação-reflexão-ação, traçaremos alternativas e formas plausíveis para acolher essa necessidade básica infantil, que é o brincar.

TRAÇADO METODOLÓGICO: TRILHANDO O CAMINHO RUMO AO LÚDICO E AO BRINCAR

A presente pesquisa foi realizada em dois ambientes distintos, contudo, bem relacionados para posteriores diálogos e reflexões. Como citado, o interesse pelo tema surgiu através da observação de alunos e docentes do curso de Pedagogia diante de uma realidade do Ensino Fundamental I.

A instituição que proporcionou as reflexões é uma Universidade Virtual, que atende a modalidade de Ensino Superior a Distância no estado de São Paulo. A cada semestre, as alunas realizam um Projeto Integrador, proposta de trabalho que objetiva relacionar as vivências escolares com os conteúdos estudados em Pedagogia, nas mais variadas disciplinas. A autora deste trabalho, atuando como professora de Ensino Fundamental I e como mediadora presencial com essa turma de Pedagogia, utilizou a visita das alunas às escolas para a realização do projeto, como uma maneira de buscar situações geradoras de problemas a serem estudados.

A ação de escrever um Projeto de intervenção, analisando as problemáticas encontradas no local a ser visitado e relacionando com estudos bibliográficos, adota a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-based Learning* (PBL).

A realização de projetos e trabalhos com a ABP como traçado metodológico surgiu no Ensino Superior nos anos 1960. Em linhas gerais, as visitas de campo favorecem o emprego de problemas reais com que as alunas podem se defrontar em ambiente escolar, para dar início à aplicação de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais da profissão que desejam seguir. O fato de a metodologia aproximar o graduando do mercado de trabalho colabora para que estude de forma mais motivada e empenhada. Afinal, os saberes adquiridos servirão para a prática profissional e vão além da formação acadêmica.

Esta é uma pesquisa qualitativa e experimental de caso único. Alicerçando-se em Flick (2009, p. 14-15): “A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”.

Segundo André (2013), há três principais métodos de coleta de dados que apoiam os estudos qualitativos:

1- Saber fazer bons questionamentos e, acima de tudo, ouvir atentamente as respostas.

2- Observar e analisar atentamente tudo o que acontece ao redor relacionado aos temas questionados.

3- Leitura dos documentos e informações obtidas em campo. Essa fase é essencial para futuras reflexões.

Com o intuito de registrar os dados e coletar informações, foram realizadas entrevistas com alunos e profissionais da educação. As entrevistas consistiram em relatos orais gravados e transcritos, que colaboraram para refletir sobre as intervenções e averiguar os resultados.

Outra metodologia utilizada para o registro de dados foi a fotografia. As imagens foram registradas pelos próprios alunos, tanto do Ensino Fundamental I quanto da graduação em Pedagogia. Nessa fase de coleta de dados, é primordial atentar-se para manter o sigilo da imagem dos participantes, evitando identificá-los, em prol da ética na pesquisa.

Duas escolas nos acolheram para a realização das observações. Uma foi visitada e acompanhada pela professora mediadora presencial da Pedagogia, autora deste artigo. Essa escola é pública e estadual; está localizada em uma região periférica do município de Campinas. As crianças que foram acompanhadas nessa escola estão matriculadas no período matutino. Foram atendidas 150 crianças no período do intervalo.

O grupo de alunas do curso de Pedagogia acompanhou uma escola pública municipal da região de Hortolândia. As integrantes do grupo, com a finalidade de realizar um trabalho mais completo, dividiram-se entre os períodos matutino e vespertino. Participaram dessa pesquisa 250 crianças.

A pesquisa, então, teve o apoio de duas escolas públicas distintas e a participação de cerca de 400 crianças. Com o propósito de realizar intervenções pertinentes, houve três visitas de observações de intervalos escolares, duas observações de aulas de Educação Física, entrevistas e relatos orais de inspetoras, monitoras e professoras, análise do ambiente com o auxílio da gestão e entrevista oral com as crianças. Todos os dados coletados nas entrevistas de forma oral foram gravados e transcritos para, posteriormente, serem analisados.

Assim, a visitação à escola, com a autorização da gestão, a entrevista e os registros das imagens, mantendo sigilo e as análises dos dados foram as ações que nortearam a elaboração coletiva de intervenções do grupo de alunas da Pedagogia e da mediadora presencial. O pensamento crítico e as análises dessas reflexões na graduação cooperaram para que as alunas notassem que elas também são produtoras de conhecimentos e que o professor pode e deve ser um pesquisador de sua própria prática, a partir do momento em que começa a questionar os fatos do cotidiano escolar. Ibiapina (2008, p. 67) pontua:

A formação do professor como pesquisador sustenta-se na ideia básica de que as situações educativas são singulares e significativas e dependem das intenções atribuídas por seus protagonistas. Por essa razão, os teóricos dessa corrente rejeitam toda pretensão teórica de determinação de técnicas para serem aplicadas na sala de aula. Defendendo, predominantemente, que o professor é um pesquisador de sua própria prática, devendo refletir sobre os conceitos nela implícitos. A ênfase na atividade reflexiva está no ato de pensar, examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade prática. Os modelos de formação que trabalham com essa ideia superam as ações formativas que fragmentam a teoria e prática; ultrapassam as concepções fragmentárias, exclusivas, maniqueístas ou polarizadoras de qualificação docente.

Por fim, o traçado metodológico deixa evidente que a pesquisa de caso único é algo singular e que a formação docente, desde a graduação até a sua modalidade continuada, deve induzir o professor a indagar-se sobre as próprias ações e investigar, sendo crítico ao relacionar teoria e prática. Com esse embasamento, as discussões dos dados proporcionaram intervenções que geraram os resultados explanados a seguir.

DISCUSSÕES: ESPAÇO PARA O BRINCAR

A escola é um ambiente complexo, repleto de pluralidades e singularidades. A pluralidade deve-se à convivência, no ambiente escolar, de variadas culturas, tradições e pensamentos distintos. A singularidade relaciona-se ao fato de que cada indivíduo é único e singular.

Nesse local heterogêneo, o brincar é visto como uma possibilidade de ampliar as interações e favorecer a aprendizagem com o próximo.

Na visitação às escolas públicas, observamos uma grande preocupação das inspetoras e das monitoras com o intervalo. Alguns relatos orais ressaltavam que as crianças corriam muito e às vezes se machucavam. Havia casos de brigas entre alunos, acidentes e demais situações que geravam tensão nas funcionárias.

Refletindo sobre o cenário encontrado, as alunas do curso de Pedagogia, com o intermédio da mediadora presencial, elaboraram a seguinte situação-problema: “Como o recreio dirigido pode tornar o intervalo escolar mais produtivo e organizado a partir de atividades e brincadeiras planejadas que promovam a interação e a socialização entre alunos?”.

A proposta de um recreio dirigido tinha como intenção melhorar o aproveitamento do horário do recreio e trabalhar a integração social dos alunos. Para isso, foi necessário o planejamento de ações e intervenções que promovessem nas crianças a iniciativa, a criatividade, a curiosidade, o raciocínio, o interesse, os limites e também que auxiliassem na redução da agressividade, ofertando opções de escolhas de brincadeiras para a melhor organização dos recreios.

Antes mesmo das intervenções serem planejadas, optamos por dialogar com a professora de Educação Física da escola pública estadual que nos acolheu. A professora Patrícia relatou que, após se graduar, precisou ir além, e decidiu cursar uma pós-graduação na área escolar. Pela narrativa oral da professora, ressaltamos que, como docentes, estamos em constante formação e que devemos ser criativos para envolver as crianças nas atividades lúdicas. Atualmente, nem todas as crianças conhecem brincadeiras tradicionais antigas; a maioria prefere brincar com recursos tecnológicos. Logo, é essencial preparar boas aulas, mesmo enfrentando a dificuldade de haver poucos materiais nas escolas públicas.

Em uma das aulas de Educação Física observadas, averiguamos que havia poucas bolas de vôlei para os alunos aprenderem a jogar. A professora improvisou com outros materiais, para atender a todas as crianças. Um ponto enfatizado pela professora Patrícia é que as aulas de Educação Física, de 50 minutos, apenas duas vezes por semana, são muito poucas. O ideal seria, no mínimo, 30 minutos de atividades físicas por dia. Com essa aula, trabalham-se a lateralidade, a coordenação motora grossa e fina, o relacionamento entre pares e a atuação em equipe. A importância da Educação Física escolar também é ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] as situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um movimento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido (BRASIL, 2001, p. 36).

A partir dos parâmetros, salientamos que os jogos, esportes, brincadeiras e dinâmicas realizadas na Educação Física, ou até mesmo em um recreio interativo, contribuem para o desenvolvimento da atenção dos alunos, a capacidade de solucionar problemas diante de um fato do cotidiano ou perante um conflito. Dessa forma, constrói-se a socialização entre pares de maneira mais motivada e interessante para a criança.

Dialogamos tanto com as inspetoras e monitoras de alunos que passavam o intervalo com eles quanto com a professora de Educação Física. As entrevistas e coletas de narrativas orais levou-nos a entender como ocorrem os intervalos em dias chuvosos, já que apenas uma parte do pátio é coberta. As inspetoras de alunos relataram que isso aumenta o barulho e a ansiedade das crianças, e não há espaço para brincadeiras com muitos movimentos.

O ato de realizar a visita e a escuta prévia contribuiu para refletirmos nas mais variadas possibilidades, antes de aplicarmos as intervenções. A falta de materiais para o desenvolvimento das brincadeiras, o espaço em dias de chuvas e as demais circunstâncias deveriam ser levadas em consideração. No entanto, as barreiras encontradas deveriam servir de impulso para dar forças ao potencial criativo, favorecendo a efetivação do projeto.

Nesse caso, pensamos na produção de brinquedos e na diversidade de brincadeiras, estabelecendo cantinhos no intervalo. As alunas da Pedagogia, com o apoio da mediadora, aprenderam a fazer a massinha de modelar caseira para trabalhar nas intervenções com as crianças.

Figura 1: Confeção da massinha de modelar.



Fonte: Acervo da autora.

A receita da massinha de modelar foi uma alternativa para garantir o brincar, até mesmo nos dias de chuva. Como essa receita era composta apenas por ingredientes comestíveis, que não afetariam a saúde das crianças, essa massinha colaborou para trabalhar receitas, medidas de massa e de capacidade e textos instrucionais com os alunos, pois as próprias crianças fizeram a receita.

A falta de material gerou a ideia de construir brinquedos com materiais recicláveis. O déficit de funcionários diante da quantidade de alunos no intervalo levou à efetivação de alunos monitores. Os alunos monitores eram separados por equipes, que explicavam as brincadeiras aos demais. As equipes variavam e todos os alunos deveriam ser responsáveis pelos brinquedos, pela organização do espaço e colaborar com os colegas que ainda estavam aprendendo as regras do jogo. Essas ações visavam ao desempenho dos alunos com autonomia e direcionavam-se à realização das intervenções, apesar de todos os obstáculos encontrados.

Em uma visão sociointeracionista, com amparo nos estudos de Vygotsky, a mediação de um outro colega com pouca diferença de faixa etária possibilita o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal da criança. Entre pares, os alunos aprendem e desempenham funções que contribuem para os aspectos cognitivos, psicológicos, emocionais e sociais.

Alicerçando-nos em Oliveira (2003), o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, influenciando em seu desenvolvimento. Em uma abordagem vygotskyana, o brincar estimula a criatividade e a imaginação infantil. Logo, um objeto pode ter diferentes significados e disponibilizar uma variedade de materiais reciclados para as crianças construírem seus próprios brinquedos. Tal ação favorece ainda mais o desenvolvimento infantil. O ato de as crianças brincarem entre pares nesse “faz de conta” impõe que a criança siga algumas regras no decorrer da brincadeira. Isso faz com que, em algumas ocasiões, ela se comporte de forma mais avançada do que a habitual para a sua idade. Por exemplo, quando a criança brinca no recreio com a sua amiga de “mamãe e filhinha”, ela tende a replicar o comportamento da sua mãe.

Uma das ideias propostas para um intervalo mais recreativo e dinâmico é propiciar jogos com o intermédio de um aluno que explique aos demais as regras estabelecidas. Nessa situação, através dos jogos, a criança “[...] desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor” (CHATEAU, 1987, p.14).

No tocante aos jogos, Safra (2006) enfatiza que, além de construir saberes da vivência infantil, podem servir de elo em uma relação. As crianças que pouco

interagiam com os colegas nos intervalos escolares passaram a ter o interesse em jogar e brincar. Isso fez com que essas crianças tivessem um recreio mais dinâmico, aprendendo com os demais e ampliando seu círculo de amizades.

Ao analisar as falas e relatos das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental I e das monitoras e inspetoras, constatamos que a maioria das crianças pequenas que acabam de ingressar nesse novo ciclo de escolaridade, por vezes trazem paninhos, objetos e brinquedos de casa para a escola. Uma das escolas que visitamos proibia essa prática por inúmeros motivos: a criança poderia perder o que trouxe, as outras crianças teriam vontade de brincar também e todos iriam começar a trazer brinquedos para a escola, atrapalhando a aula. Essa escola demonstrou-se flexível após compreender, através de diálogos e estudos em Atividades Pedagógicas Coletivas (ATPC), que esses materiais que as crianças trazem nada mais são do que objetos transicionais, segundo a psicanálise. Grande parte das crianças possui algum brinquedo ou pedaço de tecido que é um objeto transicional. Trata-se de um objeto que simboliza sua mãe, de que a criança cuida com muito carinho e sofre muito se o perder. O exemplo do objeto transicional como símbolo da mãe mostra como a simbolização e as relações objetais estão diretamente relacionadas ao brincar. Em síntese, levar esse objeto transicional para a escola traz a segurança do lar para a criança, fazendo com que ela não se sinta desamparada, com algo que a lembre de pessoas amadas, o que aumenta a sua confiança no ambiente escolar.

Embasando-se em uma abordagem winnicottiana, Safra (2006) cita que o brincar colabora para a organização de conceitos como espaço e tempo na mente infantil, caso esteja inserido, através da fantasia, na realidade, para que se projete, funde e ressignifique mundos de acordo com suas experiências. No caso das crianças pequenas, o brincar também possui o sentido de vivenciar as questões corporais relacionadas com o psiquismo, criando sentidos. Sob essa ótica, o ato de brincar induz a criança a criar e recriar sua própria biografia, solucionando momentos de angústias vivenciadas no pretérito e ensinando o indivíduo, de forma lúdica, a lidar com as suas frustrações, para superá-las.

Apesar dos estímulos para que as crianças brinquem no intervalo, não basta estarem manuseando brinquedos para considerarmos que estão brincando e interagindo. De acordo com Winnicott (1975), o brincar é uma forma de nos mostrar como a criança se relaciona com os objetos ao seu redor (relações objetais); porém, isso não significa que mexer em objetos é brincar. A ação de brincar vai além; ela presume uma interação e o desafio das relações interpessoais está intrínseco nessa situação. Logo, o brincar envolve a construção de símbolos. Nesses momentos, o indivíduo expõe como foi sua relação primária na primeira infância, demonstra se

há um sentimento de acolhimento no local onde ele está, se esse ambiente é acolhedor o suficiente para que ele brinque e se nesse local há a oferta de um *holding*.

O ambiente escolar precisa ser acolhedor para ser significativo ao aluno. A partir do momento em que a criança se sente acolhida e vê significado para o que está aprendendo, o sentimento de pertencimento é construído e esse aluno passa a cuidar mais do local onde está convivendo.

Durante as intervenções foram trabalhados os três tipos de estruturas que caracterizam os jogos, conforme explicado por Piaget (*apud* MACEDO, 1995): o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. A seguir, abordaremos cada um desses jogos, como observamos a sua utilização na escola e como contribuíram com as intervenções realizadas.

1. Jogo de exercício sensório-motor: inicia logo nos primeiros meses de vida, possui valor exploratório de reconhecimento do próprio corpo e da própria imagem corporal, desenvolvendo a psicomotricidade infantil. Há a repetição de movimentos, sons, manipulação de objetos e espaços. As ações nessa brincadeira favorecem para que a criança conheça e aprenda mais sobre si mesma e o ambiente em que convive. Nas intervenções, brincadeiras com músicas como “Cabeça, ombro, joelho e pé”, “Morto e vivo”, “O Mestre mandou” e “Estátua” foram algumas atividades que não exigem tanto espaço e podem ser exercidas com as crianças para o reconhecimento de sua própria estrutura corporal, de forma dinâmica. Outra atividade realizada com o apoio da equipe de professores foi produzir um autorretrato, após cada criança se observar em um espelho. Essas atividades e brincadeiras colaboram para a lateralidade infantil, consciência corporal e contribuem para o aumento da autoestima.
2. Jogo simbólico: começa a se desenvolver a partir dos 2 anos. Suas características essenciais são a imaginação infantil, a capacidade de transformar objetos comuns em brinquedos, de inventar histórias, enfim, de simbolizar. Por meio dos jogos simbólicos, o aluno se expressa em ambiente escolar, demonstra um pouco de sua realidade e a assimila, ressignificando suas vivências. É comum presenciar, nas escolas, as crianças brincando de “mamãe e filhinha”, “escolinha”, “mecânico”, “médico”, “veterinário” etc. No decorrer das intervenções, com o intuito de ensinar de forma lúdica o sistema monetário, oportunizamos o ato de brincar de mercadinho. As crianças davam-se papéis como mãe,

pai, caixa do supermercado, empacotador e assim por diante. Nessas situações, as próprias crianças estabelecem regras de convivência.

3. Jogos de regras: as crianças começam a se interessar pelos jogos de regras a partir dos 5 anos de idade, porém o desenvolvimento desses jogos é melhor a partir dos 7 anos. Considerando que ambas escolas visitadas eram de Ensino Fundamental I, com crianças de 6 a 11 anos, essa era a modalidade de jogos favorita dentre as crianças. Nessas situações, estabeleciam relações sociais, afetivas e cognitivas. Os jogos de regras colaboram não apenas com o desenvolvimento do raciocínio-lógico, mas também favorece o desenvolvimento moral, intelectual, físico, social e cognitivo.

Esses jogos realizados em contexto escolar foram fundamentais para as análises dos resultados e discussões, relacionando sempre a teoria e a prática educacional.

RESULTADOS: BRINCANDO SE APRENDE ENTRE PARES

Ao vivenciar o ambiente escolar, a primeira impressão nas observações da visitação era de que as crianças faziam muita “bagunça” no intervalo escolar, e que isso gerava indisciplina nesse horário. Em ambas escolas, acontecia o mesmo, por isso a equipe do Projeto Integrador resolveu fazer uma entrevista com as crianças sobre suas brincadeiras favoritas no intervalo. Constatamos que foram eleitas as mais agitadas, como corrida, pega ladrão, pega alto, pega gelo etc. Ao dialogarmos com as crianças, percebemos que escolhiam essas brincadeiras por dispensarem a necessidade de muitos recursos ou brinquedos.

O tema da pesquisa muito agradou a todos da escola; foi assunto de reuniões pedagógicas entre gestão e professores. Assim, foi ofertada uma formação continuada aos docentes, com leitura de textos, livros e vídeos sobre o assunto. Muitas ideias de intervenções surgiram através do diálogo entre pares, tanto no ambiente acadêmico do curso de Pedagogia entre as sete alunas que integravam o grupo do Projeto Integrador quanto nas escolas. Portanto, a formação de professores concretizou-se nesta pesquisa, tanto na forma inicial como continuada.

Evidenciamos que as ações que favoreciam o brincar em ambiente escolar se tornaram uma prática pedagógica formulada pela equipe de graduandos, funcionários e docentes. Franco (2016, p. 536) define:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será

pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

A intencionalidade dessa prática pedagógica era formar alunos autônomos, desenvolver melhores relações interpessoais, reduzindo conflitos, além de propiciar a formação integral do educando, através do brincar.

Como resultados, as crianças demonstraram profundo interesse nos jogos de regras. A leitura do texto instrucional das regras era realizada em sala de aula, mas, pelo relato das professoras, as crianças buscavam ir além, lendo em casa e pesquisando sobre mais jogos.

A gestão da escola envolveu-se com o empenho dos alunos e disponibilizou alguns jogos para o momento do intervalo. Uma das práticas que já havia em uma das escolas públicas visitadas era a participação ativa do grêmio estudantil. As crianças integrantes do grêmio disponibilizaram-se para cooperar com os amigos, explicando as regras no intervalo e averiguando se o material e os jogos estavam sendo bem conservados por todos. Aos poucos, a conscientização de que o ambiente, o material e o espaço deveriam ser mantidos em ordem foi surgindo, o que demonstra o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Conseqüentemente, um dos resultados é um ambiente acolhedor durante o intervalo escolar.

O banco imobiliário foi um jogo muito utilizado pelos alunos. Foi abordado o sistema de numeração decimal; os alunos precisavam construir estratégias para garantir a rentabilidade e a continuidade do jogo.

Os conflitos que surgiam durante a realização desse jogo eram solucionados com a mediação de um adulto, inicialmente. Com o passar do semestre, as crianças começaram a dialogar para resolver seus conflitos. Os gritos, ofensas e agressões verbais e físicas diminuíram, a ponto de se estabelecer um ambiente mais cooperativo na escola.

Figura 2: Jogo banco imobiliário



Fonte: Acervo da autora.

Com o apoio dos recursos dos jogos e brincadeiras, as relações interpessoais melhoraram e os conflitos se amenizaram. Conforme narraram as professoras, as crianças passaram a demonstrar um maior senso de equipe e cooperação. Além disso foi notável o desenvolvimento do raciocínio lógico e o aumento da atenção dos alunos durante as atividades escolares.

A lateralidade, noção de direita e esquerda, equilíbrio e atenção foram alguns dos critérios trabalhados enquanto as crianças brincavam de “Twister”. Nesse jogo, as ordens como “mão direita no azul” e “pé esquerdo no verde” vai muito além de escutar e obedecer. Os alunos precisavam pensar no modo de se posicionar, como não esbarrar no colega e assim por diante, para garantir um bom tempo de jogo e a diversão de todos.

Figura 3: Twister – jogo de lateralidade



Fonte: Acervo da autora

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que o brincar e os jogos contribuem para o desenvolvimento infantil de maneira ampla, atingindo os aspectos sociais, motores, psicológicos, cognitivos e emocionais. Além disso, tivemos como resultados que o comportamento das crianças passou a ser mais cuidadoso com o ambiente escolar e aumentou o respeito perante as regras de convivência. Afinal, as crianças passaram a vivenciar a utilidade das regras não somente nos jogos, mas também na sociedade.

CONCLUSÕES: BRINCADEIRA É COISA SÉRIA

“Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela!’”

(INSTITUTO PAULO FREIRE DE ESPAÑA, 2010)

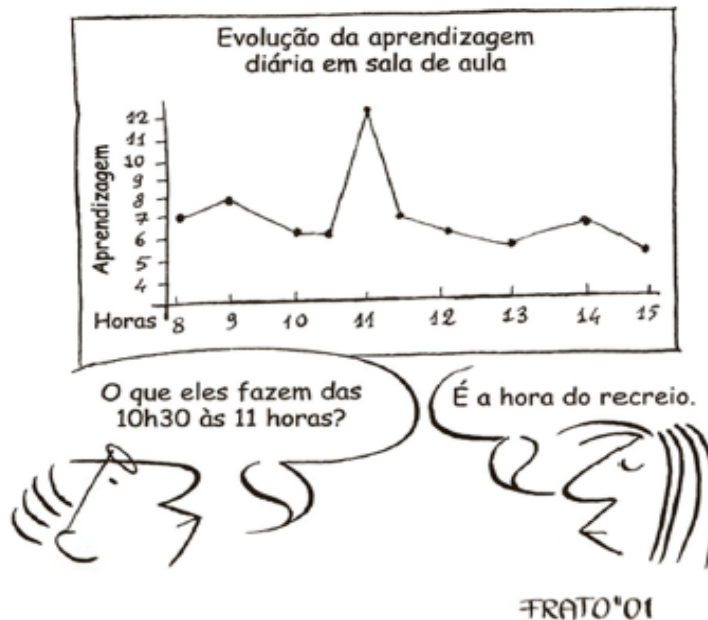
Por fim, após colhemos os resultados das intervenções, mantendo sempre o diálogo entre escola e universidade, concluímos a último ATPC e nosso encontro final de Projeto Integrador com o texto do Instituto Paulo Freire.

Muito ainda há para se estudar sobre o desenvolvimento infantil e as ações que podem garantir à criança o seu direito ao brincar e ao lúdico. Vemos que as ações que envolvem a interação tornam a escola mais humana. Ao brincar, os vínculos foram se fortalecendo, as crianças se conheceram melhor, conheceram a si mesmas e umas às outras. Os vínculos de amizades aumentaram e, conseqüentemente, as crianças frequentavam a escola com mais ânimo e motivação.

Apesar de tudo, ainda há quem diga que brincar é “perda de tempo” e prefira lecionar com base em uma educação bancária. Os professores que assim pensam têm o propósito de “depositar” os conteúdos nos alunos para, posteriormente, na

hora da avaliação, “sacar” o que foi “depositado”. Para refletir sobre essas ideias a seguinte charge foi abordada em reuniões:

Figura 4: A aprendizagem e o lúdico – charge.



Fonte: <https://www.sitiodaeducacao.pt/p/recreios.html>. Acesso em: 8 de maio de 2019.

Em contraposição à concepção de educação bancária, com esta pesquisa tivemos o intuito de apresentar o quanto há de aprendizado em momentos que envolvem o jogo, o brincar e o estímulo às relações entre pares. A análise dessa charge traz como reflexões o quanto o lúdico tem ou não espaço na escola e na sala de aula. Com a prática do brincar, o desenvolvimento das crianças evoluiu. Constatamos que os aspectos psicológicos e emocionais contribuem muito para o cognitivo. Ao brincar, a criança ressignifica seu mundo, faz amizades, melhora sua autoestima e passa a se sentir capaz de estudar, aprender e colaborar com os demais colegas.

Esta pesquisa é apenas o ponto de partida para novas ações. Na busca de acolher as necessidades de cada aluno, respeitar o ritmo de cada criança e oportunizar a aprendizagem de variadas maneiras, vemos também a necessidade de se quebrarem as barreiras e removerem alguns paradigmas, levando os jogos, as dinâmicas e o ensino mais significativo para a sala de aula de todos, como já ocorre em diversas escolas, com o apoio de professores críticos que desejam se dedicar à formação de crianças autônomas e motivadas nos estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). **Formação de professores, culturas:** desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. E-book online. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Anped Sudeste, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>, p. 24-36. Acesso em: 10 mar. 2017
- BRASIL. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Convenção dos Direitos da Criança – CDC.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvDirCrian.html>. Acesso em 08 de maio de 19.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – CNE.** Parecer CEB nº 05/1997.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP** (online), Brasília, v. 97, n. 247. p. 534-551, set/dez. 2016.
- IBIAPIANA, I. M. L. de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.
- INSTITUTO PAULO FREIRE DE ESPAÑA. **A escola.** 2010. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- MACEDO, L. Os Jogos e sua importância na escola. **Caderno de Pesquisa da USP**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.
- OLIVEIRA, C. et al. **Práticas de convívio social na escola, Ensino Fundamental I:** propostas didáticas que considerem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança no contexto escolar. 44f. Relatório Técnico-Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Tutor: Prof. Ms. Tamires Pastore Bernardi. Hortolândia, 2018.
- SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano:** o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.
- WINNICOTT, D. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

NOTAS SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO TRABALHO INFANTIL DE INDÍGENAS NA BOLÍVIA

Nathalia Claro Moreira

Mestranda em Educação -
Programa de Pós-Graduação
em Educação- UFMS/CPAN.
Bolsista Capes. E-mail: nath.
arierom@gmail.com

*Fabiano Quadros
Rückert*

Doutor em História e
Professor Assistente na
UFMS-CPAN.

Resumo: O presente artigo enseja realizar uma breve reflexão histórica sobre o trabalho infantil de indígenas na Bolívia. Desde a colonização espanhola sobre o território andino, o trabalho indígena se tornou a base da *Hacienda Real*. Durante a emancipação do Estado boliviano prosseguiu, sendo uma estrutura de fomento do Tesouro Nacional. Em 2014, a Bolívia legalizou o trabalho infantil em seu território. Estima-se, atualmente, que 60% das crianças trabalhadoras são de ascendência indígena. Isso posto, pretende-se refletir sobre a trajetória histórica que envolve a questão indígena no país, as relações de exploração entre as classes hegemônicas e subalternas e a reprodução do *ethos* colonizador nos dias atuais.

Palavras-chave: Trabalho Infantil; Bolívia; História Cultural.

NOTES ON THE HISTORICAL TRAJECTORY OF CHILD LABOR AMONG INDIGENOUS PEOPLE IN BOLIVIA

Abstract: The paper provides a brief historical reflection on child labor among indigenous people in Bolivia. Since the Spanish colonization of the Andean territory, indigenous labor has become the basis of the *Hacienda Real*. During the emancipation of the Bolivian state, it continued to be a structure for the promotion of the National Treasury. In 2014, Bolivia legalized child labor in its territory. It is currently estimated that 60% of working children are of indigenous descent. The aim of the study is to reflect on the historical trajectory that involves the indigenous question in the country, the relations of exploitation between the hegemonic and subaltern classes and the reproduction of the colonizing ethos in the present day.

Keywords: Child labor, Bolivia, Cultural History.

INTRODUÇÃO

No século XVI, a prata de Cerro Rico, na Bolívia, financiava o império espanhol. Em determinado momento, Potosí era uma das cidades mais ricas do

mundo. A produção atingiu o pico em 1650 e depois entrou em um declínio de um século, quando o México entrou no mercado (BETHELL, 2012). Para concorrer com o México, os administradores da província de Potosí aumentaram o número de trabalhadores nas minas, sobretudo o de crianças indígenas (FARIÑAS, 2000). O tamanho pequeno e a agilidade das crianças fomentavam a produção nas minas e seria uma lógica comum de produção capitalista dois séculos mais tarde, durante a Primeira e a Segunda Revolução industrial.

Fora das minas de prata, as crianças indígenas seriam utilizadas nas lavouras de coca, em La Paz e, durante a ascensão da República, dividiriam diferentes setores de trabalho, como na abertura de rodovias (BOLAÑOS, 1999). A lógica do trabalho infantil se perpetuaria na Bolívia, sobretudo entre as comunidades indígenas, contrariando as convenções globais de Direitos Humanos e tornando-se uma questão crítica no país ainda neste século XXI.

Estima-se que quase um terço das crianças do país (Bolívia) seja impulsionado pela pobreza para trabalhar em condições perigosas. Essas crianças podem ser encontradas em minas artesanais que produzem ouro, prata e estanho, onde trabalham por longas horas em espaços fechados e são frequentemente expostas a produtos químicos perigosos. Elas são encontradas entre os indígenas guaranis, forçados pela servidão por dívida, a fazerem seus filhos trabalharem em grandes fazendas de gado na região do Chaco. E elas são encontradas em grande número trabalhando na produção de cana-de-açúcar em departamentos como Pando, Beni e Santa Cruz. Os crescentes preços mundiais viram uma dramática reversão no declínio do cultivo de açúcar na Bolívia. O período de colheita, de abril a novembro, atua como um ímã para os trabalhadores das partes mais pobres do país: cerca de 60% dos colhedores de cana-de-açúcar são migrantes temporários. A maior parte do trabalho pesado de colheita ainda é feito manualmente. Crianças de até sete anos estão envolvidas nas plantações para remover a folhagem indesejada, cortar a cana com facões e empilhar e carregar. (SCHIPANI, 2009).

Para analisarmos a “lógica” dos trabalhadores infantis na Bolívia, é necessário olharmos a história da população indígena naquele território, uma vez que se estima que 60% das crianças nessa condição são de ascendência indígena. Para tanto, o leitor deve tomar previamente a informação de que, em 2013, grupos de trabalhadores infantis representados pela *Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia* protestaram publicamente contra todos os esforços internacionais de barrarem o trabalho infantil no país. O protesto antecedeu as reformas que regularizaram a idade mínima de 10 a 12 anos como permissível para a inser-

ção do sujeito no trabalho boliviano dentro do *Código Niño, Niña y Adolescente*. Nesse sentido, questiona-se: por que as crianças, sobretudo as indígenas, *desejam* trabalhar na Bolívia? E por que as comunidades indígenas defendem o trabalho remunerado de suas crianças?

Uma possível explicação seria encontrada na trajetória histórica da Bolívia: a exploração. A mão de obra indígena, desde a chegada dos espanhóis no território andino, seria a base de fomento da *Hacienda Real*, enquanto na República, não obstante, a exploração engordaria o Tesouro Nacional. Com remuneração baixíssima ou nenhuma, além de castigos físicos e psicológicos, as crianças eram exploradas sem nenhum recurso formal de defesa. Pode-se refletir que a formalização do trabalho infantil, para grupos historicamente escravizados e violentados pela elite dominante tornou-se, de certo modo, na Bolívia, uma espécie de catalisador de uma exploração pior (MAYTA, 2017). Entende-se que as crianças, sobretudo as indígenas, são vítimas de um sistema econômico que as obriga a buscarem mecanismos de sobrevivência, situação que não só é incompatível com a simples erradicação do trabalho infantil, mas que demanda medidas de proteção e direitos especiais para grupos étnicos historicamente marginalizados na América Latina.

METODOLOGIA

O presente trabalho integra os estudos do projeto de pesquisa de mestrado em andamento “Paradigmas sócio-históricos da educação em perspectiva comparada (Brasil/Bolívia): o papel da educação nas rupturas e permanências do sistema hegemônico”, que busca entender os esforços da Educação, tanto como instrumento de emancipação da perspectiva eurocêntrica colonial, como também legitimadora de discursos hegemônicos na América Latina.

Restrito a este artigo, foram utilizados os métodos de análise bibliográfica sob a perspectiva da História Cultural. Importante salientar que as transformações no campo da História propiciaram um surgimento de orientações historiográficas, como a História Cultural, cujas abordagens são dedicadas às diferenças, debates e conflitos das tradições em culturas inteiras, mas especificadamente pelo “choque de civilizações”.

Com a influência da Escola dos Annales, no século XX, os historiadores procuraram superar os limites da historiografia tradicional de fundo positivista, até então predominantemente aceita pela maioria dos estudiosos (BURKE, 2008). Essa nova abordagem abre-se a estudos dos mais variados, como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diver-

soos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”.

Além da História Cultural, a abordagem histórica deste trabalho se insere na corrente investigativa da Etno-história. À esteira da nova historiografia, a abordagem sobre o indígena, nas ciências humanas, ainda desperta um complexo de especulações, equívocos e divergências. O fato de os grupos indígenas não terem nos deixado testemunhos documentados sobre a própria atuação obriga o pesquisador a ter que trabalhar com o discurso feito pelo outro, e não o discurso de si. Somos levados a concordar com De Certeau (1982), quando alerta que a palavra do possuído se torna, eventualmente, uma linguagem alterada.

A fim de sanar as lacunas e parcialidades da questão metodológica do discurso sobre os grupos indígenas, desenvolveram-se, no século XX, na América do Norte, os métodos da Etno-história. A Etno-história apresenta-se, atualmente, não como uma área isolada de estudos, mas como um conjunto de técnicas para elucidar a cultura a partir do uso de tradições orais e escritas (TRIGGER, 2009). Dentro da investigação da Etno-história, recorreremos aos estudos da Antropologia, da História e da Arqueologia, a fim de garantir que não se realize uma visão simplista ou generalizada sobre a constituição de grupos étnicos. E também a respeito do próprio conceito de etnicidade, que foi banalizado pela primeira leva de antropólogos e etno-historiadores, e ainda gera o que Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 55) chamam de “negação de historicidade dessas sociedades”.

Neste trabalho, além de fonte bibliográfica secundária, foram revisitados os manuscritos inseridos no *Catalogo de documentos de Mojos y Chiquitos atendidos por La Audiencia de La Plata, 1640-1823*, o documento da *Leys de Indias*, bem como os comentários do historiador Gabriel René Moreno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lenta e complexa foi a incorporação da população indígena à vida política e social na América Latina, ligada intimamente com a sua longa história como sujeito coletivo de um regime de administração populacional que foi imposto, em diferentes estágios: primeiramente, pelos reis incas, depois pelo poder colonizador metropolitano europeu e, destarte, pelos regimes republicanos criados após o processo de emancipação. Na área andina houve, portanto, uma representação faseada das estruturas de poder que dominaram as populações subalternas.

América, aislada del resto del mundo durante miles de años, tuvo una historia diferenciada, libre de influencias externas. Era, por lo tanto, una compleja interacción de factores internos que tuvo lugar a principios del siglo XVI, y confirió a las variadas sociedades indígenas formas muy diferentes: estados sumamente estructurados, jefaturas más o menos estables, grupos y tribus nómadas y seminómadas. Y, hasta ese momento era un mundo completamente autocontenido, el cual de repente experimentó un golpe brutal y sin precedentes: la invasión de hombres blancos de Europa, el choque con un mundo completamente diferente. (WATCHTEL, 2012, p. 170).

Com a expansão a oeste dos espanhóis no século XVI, a dinâmica dos grupos indígenas da região dos Andes foi alterada visceralmente. Longe de os europeus serem uma salvação da imposição dos antigos monarcas¹, os grupos nativos andinos se viram invadidos e dominados por uma população estrangeira, que introduziria uma forma de administração imposta e regulada pelas *Leys de Indias*².

Los señores Reyes nuestros progenitores desde el descubrimiento de nuestras Indias Occidentales, islas y Tierra Firme del mar Océano, ordenaron y mandaron nuestros Capitanes y Oficiales, descubridores, pobladores y otras cualquier personas, que en llegando á aquellas provincias procurasen luego dar á entender, por medio de los intérpretes á los indios y moradores, Como los enviaron á enseriarles buenas costumbres, apartarlos de vicios y comer carne humana, instruirlos en nuestra santa fe católica y predicársela para su salvación y atraerlos á nuestro señorío, porque fuesen tratados, favorecidos y defendidos como los otros nuestros súbditos y vassalos (...). (ESPAÑA, 1680).

Em 1573, foi estabelecido o sistema de *mita* em todas as comunidades *Quéchua* e *Aymará*, incluindo seus subgrupos (MARZAL, 1999). A *mita* era um sistema rotativo de trabalho obrigatório, no qual os homens indígenas eram forçados a trabalhar para a coroa, geralmente com salários baixos ou nenhum salário. O sistema exigiu que mais de 200 comunidades indígenas enviassem um sétimo de sua população masculina adulta para trabalhar nas minas de prata de Potosí e para as

¹ No período pré-colombiano, a Bolívia constituiu, durante quase um século, uma das quatro grandes divisões do Tahuantinsuyo (império inca), sob o nome de Collasuyo. Essas antigas civilizações deixaram grandes monumentos arquitetônicos e, atualmente, as línguas aimará e quíchua são muito difundidas no país. Essas populações não lograram nenhum registro escrito, cabendo à arqueologia a recuperação de suas histórias. Interessa-nos entender que a maioria dos grupos que se aliarão aos espanhóis ou assimilariam as reduções jesuíticas pertenciam a grupos menores, dominados por reinos incas de grande proporção.

² As *Leys de Indias* compreendem a legislação especial ditada pela Espanha para o governo dos países da América Espanhola. Foram postas em vigência em 1680 pelo rei Don Carlos II.

fazendas estabelecidas pelos espanhóis. Em pouco tempo, os trabalhadores começaram a ser maltratados e tratados como escravos; crianças e mulheres passaram a ser inseridas no contexto de escravidão (KLEIN, 1999).

Para fugirem da servidão da *mita*, da violência de mercadores espanhóis e bandeirantes portugueses e até de conflitos com outras etnias inimigas³, muitos grupos indígenas buscaram nas missões jesuíticas uma possibilidade de existência. Nas missões de Mojos e Chiquitos, nos altiplanos bolivianos, mais de 20 mil indígenas foram reduzidos ao longo de dois séculos. Dentre outros motivos, Charupá (2000) destaca o sistema de *encomiendas*⁴, a violência dos mamelucos do Brasil e as pestes que se alastraram sobre a população andina, que favoreceram para que muitos grupos indígenas buscassem, nas missões jesuíticas, uma nova possibilidade diante da situação conflitante que se estendia desde o século XVI.

No século XVII, a oposição dos colonos *cruceños* em relação aos grupos indígenas alcançou maiores proporções e obrigou muitos grupos indígenas a “aceptar las paces de los españoles y tambien pedir a misioneros para sus parcialidades” (CHARUPÁ, 2000, p. 526). Identificados como *cristianos* nos manuscritos, os grupos indígenas que aceitavam as missões estavam inseridos na categoria de indígenas “aldeados e aliados” e vassalos da Coroa. Dessa forma, a dinâmica das reduções jesuíticas versava entre o cotidiano religioso da catequese e de serviços diversos, como no plantio de pequenas porções agrícolas, em marcenarias nos arredores das missões, bem como no recrutamento para prestar serviços militares, especialmente na defesa das fronteiras contra a invasão de grupos indígenas *infieles* e outras nações europeias, como os portugueses.

Em diversos manuscritos são descritas expedições para mapeamento de território, tentativas de conversão e até investidas dos espanhóis contra os *infieles*. Os jesuítas logravam persuadir os nativos mediante diversas entradas, expedições ou excursões missionárias denominadas também de *missiones vivas* (CHARUPÁ,

³ É imprescindível que o leitor entenda que a região a ser denominada como América já era berço de suas próprias tramas políticas e sociais. A arguição para se aproveitar das contendas étnicas pré-estabelecidas e a tecnologia dos espanhóis, que fora utilizada na conquista dos maias e astecas, seria repetida na porção inca dentro da lógica de domínio europeia. Cf. WATCHTEL, Nathan. Los indios y la conquista española. In: BETHELL, Leslie (org.). **História de América Latina: La America Precolombina y la Conquista**, volume I. Barcelona: Editorial Crítica, S.A, 1990. p. 170-194.

⁴ Desenvolvido no ano de 1512, o regime de encomenda lograva as comunidades indígenas inteiras sob os cuidados de um *encomendero*, a fim de utilizar a mão de obra indígena em atividades agrícolas ou na extração de metais preciosos. Em troca, o *encomendero* deveria assegurar o oferecimento da educação religiosa cristã para “seus” índios. Cf. WATCHTEL, Nathan. Los indios y la conquista española. In: BETHELL, Leslie (org.). **História de América Latina: La America Precolombina y la Conquista**, volume I. Barcelona: Editorial Crítica, S.A, 1990. p. 170-194.

2000). Essas excursões missionárias eram organizadas e levadas a cabo pelos jesuítas encarregados pelas reduções, sempre na companhia dos nativos cativos, que serviam de guias e realizavam os trabalhos necessários, muitas vezes, pesados, para essa empreitada, como “la abertura de caminos, el transporte del avio necesario y, en muchos casos, cargar sobre sus hombros al mismo religioso em momentos dificiles” (CHARUPÁ, 2000, p. 515-516).

É importante reparar que a estrutura legal colonial ou as chamadas *Leys de Indias* não tinham aplicabilidade real fora da vista dos corregedores, quando inconveniente aos espanhóis das colônias. Em diversos manuscritos são explanadas excursões feitas por padres jesuítas que eram carregados nos ombros por um indígena ou tinham seus pertences levados por algum nativo, para cruzarem as chamadas *tierras adentro*. Isso era uma contradição legal diante da lei XXII de 03 de julho de 1627, que versava sobre a conduta dos religiosos com os indígenas das missões e proibia que os religiosos utilizassem os índios como “burros de carga”. Lia-se: “Que los religiosos doctrineros no se sirvan de los indios en llevar cargas á cuestras, y las justicias Reales y sus Prelados no lo consientan” (ESPANHA, 1680). Embora assinada por Don Filipe IV, em 1660, e publicada e colocada em vigor na *Leys de Indias* em 1680, essa lei, bem como tantas outras que visavam a amparar juridicamente os grupos nativos, naturalmente, não era efetivada no Novo Mundo (PÉREZ PRENDES Y MUÑOZ DE ARRACÓ, 1989).

As crianças indígenas participavam de todos os afazeres, acompanhados de seus pais ou preceptores religiosos. Relatos específicos sobre as crianças nas missões não são volumosos, uma vez que a categoria “infância” não era um fator de designação⁵ amplamente utilizado, sendo mais incidente em documentos a partir do século XVIII⁶. Mas, não raramente, os testemunhos dos padres versavam brevemente sobre *los niños indios*, que levavam suas bagagens, cortavam a mata alta,

⁵ Conforme Heywood, “a “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconhecera que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23). Nas missões jesuíticas do Novo Mundo, todavia, a percepção de infância levaria mais tempo para ser elaborada, até mesmo pelo fato de os grupos indígenas serem catalogados pelos espanhóis, inicialmente, com distinções somente de sexo. Em nível racional, os indígenas eram descritos pelos europeus como portadores de uma mentalidade única, que não se desenvolvia conforme a maturidade biológica.

⁶ Em manuscritos da segunda metade do século XVIII, lê-se mais sobre a atuação das crianças nas cerimônias religiosas: “Los niños asistían al catecismo todos los días luego de la primera misa, y acudían a las cuatro cruces de las esquinas de la plaza a rezar el avemaría”. Cf. MARTÍNEZ, C. G. Reduções jesuítas em chiquitos: aspectos espacio-temporales e interpretaciones indígenas. **Boletim Americanista**, Barcelona, Ano XV. n. 71, pag. 133-154, 2015.

serviam de comunicadores, espiões e guardiões da vida dos clérigos. Também não era rara a descrição da morte cruel de crianças indígenas, ocasionalmente por uma doença contraída na mata, mas sobretudo pelo infortuno encontro de uma criança indígena convertida com um grupo indígena “infiel”⁷, na tentativa de proteger o missionário que ela acompanhava.

Hago manifiesto en esta ocasión a la Real Audiencia, hallán con varios infieles Guaycurúes que aprisionaron los chiquitos y son los que pasaron de estos a Sta Cruz de donde huvieron fuga con muchos más, y en los caminos de su tránsito, **las lastimosas muertes de los niños chiquitos que estaban en compañía de lo padre**, espero se me prevenga el destino que nuevamente se les alignase por que Deseo ser libres y sosegados de esto crueldade de tan indómito enemigo. (BERDUGO, [30/03/1769] fl. 02, grifo meu).

Por mais que as missões jesuíticas possuíssem um cotidiano menos agressivo do que nas fazendas ou minas, as crianças indígenas estavam inseridas em situações constantes de trabalho pesado e expostas ao perigo iminente da morte.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1767, a situação de trabalho se agravaria, logo que a laicização do Estado, fundamento para a expulsão da Companhia de Jesus de todas as colônias espanholas, se imbricaria na ideologia liberal de que a salvação da alma indígena não era mais importante, e sim a sua contribuição como sujeito civil ao Estado. A própria educação dentro das missões, que não seriam extintas, mas incorporadas à nova proposta política dos Bourbons, teria sua pedagogia reformada e voltada para uma educação da técnica aos grupos reduzidos.

O “PROBLEMA INDÍGENA” NA REPÚBLICA DA BOLÍVIA

No século XIX, as elites latino-americanas se encarregaram de criar nações totalmente modernas, inseridas no mundo capitalista internacional. Este foi um empreendimento difícil, devido à herança colonial, caracterizada por um *ethos* corporativista tradicional e uma ordem social hierárquica, racista e centralizadora (LYNCH, 2012). Outros obstáculos importantes foram a desarticulação das instituições

⁷ As etnias que não se permitiam reduzir ou geravam conflitos aos colonos eram arbitrariamente tomadas por etnônimos e estereótipos nocivos, inseridos na categoria de *barbaros infieles* e reconhecidos como *enemigos del Chaco*. Apesar dos conflitos, os espanhóis não desistiam das tentativas de reduzir essas etnias, sendo a mais conhecida os Mbayá-Guaycuru, bem como outras populações chaquenhas. A própria instalação da redução de *Santo Corazón de Jesus*, que remonta ao ano de 1753, tinha o intuito de se aproximar desse grupo, além de possibilitar uma melhor comunicação com as missões Guarani.

coloniais e o isolamento geográfico e cultural de grandes segmentos da população, como os indígenas.

O papel do indígena na formação do Estado/Nação foi debatido por intelectuais latino-americanos como Gabriel René Moreno, desde 1888, que alegava que os problemas da República boliviana seriam graves devido ao envolvimento das comunidades “semibárbaras” no projeto político. Moreno integra uma classe de intelectuais do século XIX que Higham (1973) denomina como “historiador patricio”, isto é, intelectuais que eram também líderes econômicos e políticos de seu tempo e espaço. Em sua catalogação dos *Manuscritos de Mojos e Chiquitos atendidos pela Audiência de La Plata*, Moreno tece comentários explícitos sobre a incompatibilidade do indígena ao que ele considerava ser um “Estado civilizado”.

(...) en realidad, de verdad, el neófito en Mojos era una infeliz criatura po-brísima, en lucha abierta con una naturaleza gigantesca, enseñado á no valerse por sí mismo en la batalla de la vida civilizada. Era un antiguo y al parecer un invariable niño grande, sujeto con pupilar instinto de su parte á perpetua patria potestad. Mostrábase en todo y por todo incapaz de soportar individualmente las responsabilidades del trabajo libre en la concurrencia colonial. Preparado estaba para no recoger sino perjuicios y ruina, de la soltura aquella que la ley civil de las personas denomina emancipación de los hijos. (MORENO, 1888, p. 52)

Moreno compara os indígenas de Mojos, e mais tarde os de Chiquitos, como sujeitos que transitavam entre uma natureza essencialmente “selvagem”, dominada pelos vícios da luxúria, da violência e da embriaguez, e uma natureza infantil, que não saberia emancipar-se racionalmente, sempre necessitando da tutela de um preceptor civilizado. Acusa ainda a Igreja, através dos padres jesuítas, de ter empreendido um pífio projeto de catequização, no lugar de ter proporcionado uma educação direta e uma política mais liberal. O sistema tutelar e teocrático dos jesuítas na Bolívia e no Paraguai, reclama Moreno, era uma espécie de sistema comunista que feria a economia política moderna. Diz isso pensando na vida campesina baseada no produto compartilhado entre indígenas e padres nas reduções jesuíticas. Além disso, para o autor, o Cristianismo era uma religião de brancos: “El cristianismo, el pleno cristianismo, es sólo para los blancos. No se sienten bien con él ni se adaptan bien á él los inferiores” (MORENO, 1888, p. 87). Ainda complementa que o cristianismo, como base moral da civilização, teria funcionado somente na Europa pela união dos gêneros caucasianos.

O pensamento de Gabriel Rene Moreno era um senso comum entre os ideólo-

gos do Estado/Nação que era germinado nas repúblicas latino-americanas. A ideologia flertava com o liberalismo difundido pelos americanos do norte e, portanto, em tese, seria um estado de base laica. Sem uma tutela religiosa, os indígenas no novo Estado deveriam incorporar os signos civis esclarecidos, deixando para trás toda a tradição religiosa à qual haviam sido condicionados pelos séculos de trabalho missionário. Apesar dos esforços intelectuais de homens como Gabriel René Moreno, de difundir que o indígena da Bolívia não contribuiria para o “triunfo da nação”, ao longo do século XIX houve inúmeras tentativas de “adestramento dos corpos indígenas” dentro do molde racional europeu.

A maneira encontrada pelo Estado para melhor usufruto daquela categoria “indesejada” fora, senão, a base primordial da ideologia liberal: o trabalho (LYNCH, 2001). Logo, toda a educação ao indígena tornou-se uma educação voltada ao ensino da técnica, aprofundando as técnicas já aprendidas durante o regime colonial. O governo espanhol empreendeu suas tentativas reformistas enxergando, na política de atração de indígenas para as missões e, destarte, na educação instrutiva, uma oportunidade para proporcionar a mudança no comportamento dos indígenas aldeados. Com a expulsão dos jesuítas, com a aniquilação das cadeiras antitomistas e de textos de padres da Companhia de Jesus, a monarquia teve uma intervenção maior nos planos de estudos, inclusive daqueles utilizados nas colônias em missões indígenas.

Como exemplo, temos os expedientes II, III e IV de 25 de novembro de 1801, quando o capitão de fragata Antônio Rafael Alvarez de Sotomayor se tornou presidente interino do governo de Mojos, na Bolívia. No documento, o governador aborda suas primeiras preocupações que recairiam, justamente, sobre a reforma educacional para com os indígenas já convertidos, bem como aqueles que não integravam às missões e viviam nos arredores do Rio Mamoré. O governador desenvolveu políticas de atração desses indígenas e buscou uma rápida reforma educacional, que visava à inserção do “pensamento progressista” para aproveitamento do trabalho servil.

Pensó entonces y puso por práctica mandar redactar, bajo su dictado pudiera decirse, un catecismo manual de la doctrina que al país convenía para su reforma; doctrina nueva y tan nueva como la más flamante y desconocida hasta entonces en Mojos. Figurémonos tan sólo que dicho manual consideraba las cosas de la vida, en cada comunidad misionaría, desde el punto de vista de lo que el hombre, como ser libre hoy y responsable mañana, debe hacer oficiosa y comedidamente para tener contentos de su persona á los demás, para mejor armonizar sus intereses particulares con los del procomún. Encontraba él que

en ninguna parte era tan importante la educación, aquélla que realza al individuo como persona en consorcio con los demás, en ninguna parte como en Mojos. El ve allí por donde quiera autómatas vivientes hacer bueno trabajo para el pensamiento progresista. (SOTOMAYOR, [25/11/1801] fl. 01).

No ano de 1805, o governador Sotomayor aprovou as *Instruções morais, políticas e econômicas*, documento elaborado por alguns sacerdotes de Mojos, relativo à educação dos jovens da província de acordo com “os princípios da civilidade na diferença de sexos, de estados e de ofícios, e de acordo com as máximas mais aplicáveis à conduta moral e social do comportamento” (MORENO, 1888, p. 501). Segundo Moreno, o documento se estendeu às missões da Chiquitania, como a de San Ignacio. Tais instruções tinham a finalidade de adestrar os corpos indígenas dentro do ideal reformista do pensamento ilustrado. O documento das “Instruções” versava sobre a conduta dos indígenas para que “saibam como se dirigir eles próprios, e ao integrarem o Estado, saibam dirigir aos seus filhos por meio da aversão ao vício, da subordinação espontânea às autoridades legítimas e **da utilidade econômica de suas famílias**” (MORENO, 1888, p. 501, *grifo meu*).

Essas instruções são um reflexo da valorização do movimento de racionalização e modernidade que se propagava pela Europa iluminista. Ainda que o racionalismo europeu moderno advogasse pela “liberdade e a tolerância”, advogaria também pela escravidão dos nativos das colônias europeias, usando os arquétipos de civilização e barbárie (DUSSEL, 2008). Antes da Ilustração, a discussão sobre o destino dos indígenas era pautada em questões como a existência de alma entre os “selvagens” ou se alcançariam um estado de conversão adequado para obterem o reino dos céus; posteriormente, a discussão transmigrou para a área legal, recaindo sobre a tipologia de tutela que deveriam ter os índios convertidos e bárbaros e sobre a possibilidade de serem integrados à sociedade colonial, assumindo, assim, obrigações como impostos e prestação de serviços para a autoridade secular.

Com a guerra de libertação que durou de 1809 a 1825, a Bolívia foi a primeira das colônias latino-americanas da Espanha a proclamar a independência – e a última a alcançá-la. A luta resultou não apenas na criação de uma nova república, mas também instituiu novas formas de exploração dos setores subalternos daquela sociedade em formação, sobretudo a exploração dos indígenas. Embora na ascese da República da Bolívia se difundisse que a escravidão ou a servidão indígena haviam sido anuladas, o serviço compulsório de indígenas, incluindo mulheres e, sobretudo, crianças, para a abertura de rodovias ou como catadores nas lavouras de coca, seria essencial ao Estado, independentemente das suas péssimas condições.

MISÉRIA, RACISMO E A EXPLORAÇÃO INFANTIL DE INDÍGENAS NO SÉCULO XX

Desde a sua emancipação, a Bolívia foi palco de experiências políticas e econômicas que desejavam inserir o país numa agenda social-econômica hegemônica. Nesses termos, percebia-se um prosseguimento do esquema engendrado durante a colonização daquele território: desejava-se, abertamente, estratificar a sociedade, tornando-a um Estado-Nação de hegemonia *crioulla*, isto é, daqueles de ascendência europeia. Se os grupos indígenas foram tão caros quanto os *vecinos* insatisfeitos com a Corte Espanhola para fomentar os movimentos de independência, eles se tornariam um grande problema para uma República que ansiava em ser branca, laica e liberal.

Poder-se-ia dividir a classe social boliviana no século XIX e XX em três níveis, com base no grau de clareamento ou escurecimento da pele: desta forma, primeiro ascendiam os *criollos*, ou o homem alto e branco, classe composta por descendentes de espanhóis que possuíam a maior riqueza dominando, sobretudo, o setor agrícola e mineral; os mestiços, que eram provenientes dos primeiros anos de colonização, filhos da associação entre espanhóis e indígenas; e os indígenas “puros”, ou *collas*, aqueles cujas feições eram mais características dos povos nativos e viviam, em sua ampla distribuição, na miséria da zona rural e na exploração nos centros urbanos pelas classes hegemônicas. Naturalmente, havia inúmeras variantes étnicas, raciais e culturais. No início do século XX, o termo “racial” já era ambíguo, devido à própria dinâmica do processo histórico que designava tanto mestiços quanto crioulos, como brancos; isto é, muitos considerados brancos tinham sangue nativo em suas veias.

Instituir novas formas da servidão indígena tornou-se uma alternativa para o Estado boliviano no final do século XIX e início do XX. Na Constituição de 1868, passou-se a afirmar na Seção 03, artigo 19: “La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas. Ningún servicio personal es exigible sino en virtud de la ley.” (BOLÍVIA, 1968). Em outras linhas, de acordo com a lei, todo tipo de serviço pessoal poderia ser requerido. Até então, os membros da comunidade indígena continuaram não tendo respaldo legal para se defenderem da injusta servidão imposta pelas próprias autoridades do governo.

Somente em 1938, com a Constituição promulgada pelo presidente German Busch, os direitos indígenas tornaram-se mais específicos, quando se declarou, na seção 02, Artigo 05: “La esclavitud no existe en Bolivia. No se reconoce ningún género de servidumbre y nadie podrá ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución y sin su pleno consentimiento.” (BOLÍVIA, 1938). Todavia,

apesar do parágrafo, a mão de obra indígena prosseguiu sendo essencial ao Estado e novas políticas foram desenvolvidas para a obtenção de uma servidão, ainda que involuntária.

As crianças indígenas eram o reflexo do tratamento político concedido pelo Estado àquelas comunidades: o trabalho compulsório atrelava-se aos altos níveis de mortalidade. Conforme Farinãs (2000), a crise econômica no final dos anos 1920 tornou perceptíveis a miséria e as péssimas condições das crianças indígenas na Bolívia. Ao longo das calçadas de La Paz, por exemplo, cronistas da época descreveram o trabalho infantil de crianças que vendiam todos os tipos de mercadorias. Esse comércio era estimulado, nos grandes centros, pela migração da zona rural para a urbana de famílias que fugiam dos trabalhos forçados nas fazendas dos interiores. Já as famílias que permaneciam na área rural formavam *ayllus*, comunidades de relação étnica e parentesco, subordinadas a grandes fazendas pertencentes a homens brancos ou mestiços brasileiros.

Segundo Fariñas (2000), em La Paz, no ano de 1902, havia um total de 16.114 crianças entre 0 e 7 anos de idade, e em 1909, havia 14.445. Portanto, houve uma diminuição na população infantil. O autor atribui a excessiva mortalidade de crianças recém-nascidas à falta de higiene e de bons cuidados. Ainda conforme Farinãs (2000), era comum, nessa época, dizer que, pelo menos para pessoas adultas, havia hospitais; por outro lado, para crianças, sobretudo as indígenas, apenas a própria casa – que muitas vezes era a rua – estava disponível. Entre os anos de 1889 e 1905, quando ocorreram epidemias de varíola e disenteria e coqueluche, registrou-se a maior mortalidade infantil na Bolívia. Não ao acaso, foi o período de grande diminuição do percentual de indígenas no país.

As crianças indígenas que migravam da zona rural para a cidade atuavam como empregados domésticos ou para exercer algum ofício manual. A maioria fugia das explorações impostas pelos chamados tributos fiscais advindos do serviço pessoal aos proprietários de terras, que os faziam trabalhar como *pongos* em suas casas. Os *pongos*, grosso modo, são trabalhadores que, em troca de comida e hospedagem, são forçados aos trabalhos pesados nas fazendas.

A situação prosseguiria por todo século XX, com ápice no regime militar, que buscou inserir uma agenda neoliberal no país através da estimulação do trabalho compulsório, sobretudo na zona rural. Entre 1971 e 1979, os militares passaram a reduzir as exigências dos povos indígenas e camponeses através da força, sob o domínio do coronel Hugo Suarez Banzar (KLEIN, 1992). O coronel Banzar reprimiu continuamente o trabalho, os camponeses, estudantes e partidos políticos para

promover seu próprio bem-estar. O governo militar procurou estabilizar o ambiente político, atraindo investimento e capital estrangeiros e empreendeu sérios esforços de “modernização” para despolitizar a política de massa, sendo os indígenas, incluindo suas crianças, a mão de obra mais barata e mais vulnerável disponível.

TRABALHO INFANTIL E A ATUALIDADE BOLIVIANA

A hegemonia *crioulla* sobre todos os setores da vida social e política da Bolívia começou a ter seu projeto ruído somente a partir de 2005, quando diferentes protestos populares levaram ao surgimento de uma confederação dispersa de movimentos sociais nativos (MAS), tendo a figura do presidente do país, Juan Evo Morales Ayma⁸, como principal líder.

Finalmente, em 2009, com a aprovação da nova Constituição, também conhecida como o marco da “Refundação do Estado”, foi alavancado um enorme processo de mudança estrutural sem precedentes na história da Bolívia, marcando o início de um novo paradigma, onde se abandonou o eurocêntrico conceito de república para um ampliado reconhecimento do Estado Plurinacional (BITTENCOURT e PEREZ, 2018, p. 91). Desde então, a Bolívia buscou a superação do Estado colonial, classista, elitista, discriminador para um Estado plurinacional inclusivo, assumindo o papel de transformador da sociedade na busca do bem-estar da comunidade.

Todavia, a superação de convenções estipuladas por séculos de domínio e estimuladas por um mercado internacional não é fácil. A exemplo disso, tem-se o agravante de que o maior índice de pobreza continua localizado nos núcleos rurais e indígenas da Bolívia. Segundo dados do Instituto Nacional de Estadística (INE) de 2008, em torno de 60% das crianças que trabalham no país continuam sendo de origem indígena. Também são maiores a taxa de abandono escolar e as horas de trabalho; o rendimento econômico é menor. Outros fatores podem ser adicionados, como o gênero: as crianças indígenas do sexo feminino apresentam maior probabilidade de trabalho (23%) do que as crianças não indígenas (ZAPATA, 2010).

O Código aprovado por Evo Morales, em 2009, que legalizou o trabalho infantil, foi percebido pelas comunidades indígenas como um respaldo legal para um mal persistente de mais de três séculos – a exploração – além de uma ferramenta que impele, ao menos juridicamente, a violência contra as crianças. O Código enfatiza uma diferenciação governamental entre o trabalho infantil e a exploração do trabalho infantil. Em geral, o primeiro refere-se a todas as atividades laborais, re-

⁸ Evo Morales esteve na presidência até 2019.

muneradas ou não, realizadas por uma pessoa com menos de 17 anos. Em contraste, a exploração do trabalho infantil é definida como qualquer situação trabalhista que viole os direitos de proteção do menor e sua dignidade.

O Artigo 126 do novo Código, que estabelece o direito à proteção no local de trabalho, afirma que:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a estar protegidas o protegidos por el Estado en todos sus niveles, sus familias y la sociedad, en especial contra la explotación económica y el desempeño de cualquier actividad laboral o trabajo que pueda entorpecer su educación, que implique peligro, que sea insalubre o atentatorio a su dignidad y desarrollo integral. (BOLÍVIA, 2014).

Sendo a exploração a situação mais extrema, o Código reconhece o trabalho infantil e proíbe a exploração. A diferença entre essas categorias é complexa – de modo geral, a baixa remuneração e os riscos à saúde ilustram melhor o que seria a exploração de crianças segundo o Novo Código. Ilustraremos dois casos específicos do que é hoje considerado exploração infantil na Bolívia (que, embora ilegais, ainda ocorrem): os “niños triperos” e os “niños estuqueros”⁹.

Conforme Quispe (2014), o primeiro caso refere-se a crianças guaranis que trabalham manualmente com galinhas, chamadas de “triperos” em referência à tripa, ou intestinos, que são removidos no processo. Em 2014, um relatório investigativo da imprensa de Santa Cruz trouxe à tona a situação dos *niños triperos*. Três casos foram identificados em três comunidades indígenas, Guapoy, Piedrita e Cañon Segura, nos municípios de Camiri e Lagunillas, localizados no leste da Bolívia, no departamento de Santa Cruz. As reportagens foram resultadas de denúncias nas comunidades guaranis de Kami, Irundaiti e Puente Viejo.

O trabalho realizado era composto por grupos de crianças entre 10 e 14 anos, que se reuniam para trabalhar entre 01h00 e 5h00 da manhã, depondo manual-

⁹ Convém dizer que ambos os casos, “niños triperos” e os “niños estuqueros”, foram retratados e denunciados massivamente pela mídia boliviana. Sobre os “niños triperos”, a situação das crianças foi à mídia após investigações da *Fundación DyA* e do repórter Jorge Quispe, vinculado ao jornal *La Razón Boliviana*. A matéria pode ser conferida em: http://www.la-razon.com/index.php?url=/suplementos/informe/Pequenos-polleros-guaranies_0_2154384663.html. Acessado em 12 de abril de 2019.

Sobre os “niños estuqueros”, consultar o documento *Dossier De Estadísticas E Indicadores, Proyecto De Erradicación De La Explotación Laboral Infantil* (2014), disponível em: <http://www.dyabolivia.org.com>. Acessado em 12 de abril de 2019.

mente galinhas e recebendo em média 0,50 bolivianos (US\$ 0,07) por frango depenado. Cada um deles depenava aproximadamente 40 galinhas por dia, pelo qual eles recebiam um pagamento de 20 bolivianos (cerca de US\$ 3). O destino final das galinhas era a cidade de Santa Cruz, que tem alta demanda pelo produto. A contratação de menores devia-se ao alto custo do trabalho adulto e pela disposição das crianças de trabalharem para sustentar suas famílias. Alguns dos riscos para a saúde desse tipo de trabalho decorrem da manipulação de animais mortos e da exaustão física do trabalho muito tarde da noite (QUISPE, 2014).

O outro caso, de *niños estuqueros*, conforme Mayta (2017), refere-se a crianças aimarás que produzem estuque nas comunidades de Vichaya e Kasilluna, localizadas na província de Pacajes, na região ocidental dos Andes do departamento de La Paz. Essas comunidades fazem parte do território coletivamente intitulado de Pakajaqui, que por vários anos foi administrado como um território indígena legalmente reconhecido. Uma das principais fontes de renda para essas duas comunidades vem da exploração de pedreiras de calcário para produzir estuque (também chamado de *yeso*). Várias famílias são dedicadas à extração, moagem e processamento do calcário, que é acabado em fornos de madeira e gás. A maioria dos fornos e ferramentas usadas pelas famílias para explorar os depósitos de calcário é artesanal. O principal mercado para a produção de estuque é a cidade de El Alto, que tem quase um milhão de habitantes e uma das taxas de crescimento urbano mais significativas do país. A demanda por estuque artesanal é estável na cidade, devido à sua boa qualidade, tempo de secagem rápido e baixo custo, com um saco de 10kg custando apenas 4 a 6 bolivianos (menos de US\$ 1,00).

Durante o processo, crianças entre 7 e 17 anos de idade podem ser observadas trabalhando, principalmente extraíndo e moendo calcário, coletando madeira e fornos de iluminação, e embalando o produto final (MAYTA, 2017). As crianças trabalham em média 7 horas por dia e, por ser uma forma de trabalho familiar, não recebem remuneração, exceto quando trabalham para outra família. Os principais riscos para a saúde desse trabalho incluem sérios problemas respiratórios causados pela inalação de poeira e riscos físicos causados pelo trabalho com objetos pesados.

Em ambos os casos, pode-se observar que a maioria das crianças trabalha sem qualquer medida de segurança ou proteção, expostas aos riscos físicos que se somam a outras consequências negativas, como baixo desempenho educacional ou abandono escolar. Ambos os casos são condenados pelo novo Código, embora a legislação não seja suficiente para impedir a prática.

PARADIGMAS DE CONCEPÇÃO: O TRABALHO INFANTIL E SUAS FACES

Em nível internacional, as questões de trabalho infantil são abordadas, principalmente, a partir de duas posições analíticas. A primeira é a posição dos ‘proibicionistas’ ou ‘abolicionistas’, que veem o trabalho infantil como resultado do subdesenvolvimento e da pobreza.

O ponto de referência para aqueles que adotam essa abordagem é a Organização Internacional do Trabalho (OIT), uma organização encarregada de criar convenções como a idade mínima de admissão ao emprego (Convenção No. 138) ou estipulações para tipos perigosos de trabalho (Convenção No. 182). A maioria dos países, incluindo a Bolívia, são signatários (MAYTA, 2017).

A segunda linha é uma posição ‘protecionista’, que vê a OIT e as políticas abolicionistas como uma negação do direito humano ao trabalho. Essa perspectiva sustenta que, para os seres humanos, o trabalho é um mecanismo relacional na sociedade, que dá significado e propósito à vida.

Os proponentes do ponto de vista protecionista argumentam que a pobreza não é a principal causa do trabalho infantil, desafiando a visão da OIT que, segundo eles, ignora a “natureza cultural e social do trabalho”. Eles também criticam o ‘etnocentrismo’ e o ‘monoculturalismo’ que, segundo a corrente, é evidente nos conceitos universalizados de infância nas agências internacionais.

CONCLUSÃO

Como resultado do sistema econômico e político colonial, os grupos indígenas na Bolívia obtiveram, por séculos, um tratamento desigual; foram tratados como subalternos indesejados do Estado. A estrutura hegemônica colonial consistiu no isolamento e na repressão de suas comunidades, acarretando a fragmentação dos grupos étnicos e provocando efeitos destrutivos em seu sustento – o que ainda se reflete nos dias atuais.

Durante o século XVI, as terras mantidas em *encomienda* pelos colonos foram transformadas em propriedade privada para os *criollos*, isto é, os brancos nascidos na colônia. Essas mesmas propriedades tornaram-se os “latifúndios” do presente histórico boliviano e os cultivadores indígenas foram transformados em trabalhadores agrícolas sem propriedade, que dependem dos proprietários dos latifúndios para sua sobrevivência física, pois seu trabalho na propriedade é compensado pelo

direito de posse da terra. As crianças indígenas integram um contexto de exploração de trabalho constante, atreladas a uma larga trajetória de violência étnica de suas famílias.

Compreende-se, portanto, que o trabalho infantil é um fenômeno complexo que envolve fatores políticos, econômicos, psicológicos, morais, e sobretudo, elementos histórico-culturais que demandam uma análise abrangente de cada caso. Este artigo não se dispõe a realizar apontamentos qualitativos sobre a questão, mas busca levantar uma compreensão histórica no que tange à polêmica que leva muitos órgãos a julgarem a situação boliviana sem um olhar mais crítico para a questão. Percebe-se que as crianças, sobretudo as indígenas, trabalhadoras da Bolívia, são vítimas de um sistema econômico que as obriga a buscarem mecanismos de sobrevivência, situação que não só é incompatível com a simples erradicação do trabalho infantil, mas que exige medidas de proteção e direitos especiais para esse grupo.

FONTES PRIMÁRIAS

ESPAÑA, (1680). **Recopilación de leyes de los reinos de las Indias**. Disponível em: www.memoriachilena.gob.cl. Consultada em 15 de abril de 2019.

BERDUGO, Juan Bartelemi [30/03/1769]. Expediente sobre el destroso que executaron los Barbaros Infieles Guaycurus en el Pueblo de Sto. Corazon de Chiquitos; y providencia tomada para que el Governador de Sta. Cruz preste a la Mision los auxilios que le pidiese à fin de contener en la invacion a los Infieles, redigido em nome do Governador de Santa Cruz de la Sierra, Tomás de Lezo y Pacheco, aos administradores da Real Audiencia de la Plata. De Governo. In: **Catálogo de documentos de Mojos y Chiquitos atendidos por La Audiencia de La Plata, 1640-1823**. Archivo y Biblioteca Nacional, Sucre, Bolívia, 30/03/1769. MyCh ALP 58.

BOLÍVIA. **Constituição (1868)**. Sección terceira. De los derechos y garantias. Art 19. Disponível em: <https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-18681001.xhtml>. Acessado em 18 de abril de 2019.

BOLÍVIA. **Constituição (1938)**. Sección segunda. Derechos y garantias. Art 19. Disponível em: <https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-19381020.html>. Acessado em 18 de abril de 2019.

BOLÍVIA. **Derecho a la protección de la niña, niño y adolescente en relación al trabajo (2014)**. Capitulo IV. Sección y protección especial. Artículo 126. Disponível em: <https://www.migracion.gob.bo/upload/1548.pdf>. Acessado em 19 de abril de 2019.

REFERÊNCIAS

- BARNADAS, Josep M. A Igreja Católica na América espanhola colonial. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina Colonial**, vol. I. 2. ed., 3 reimp. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: FUNAG, 2012. p. 521-552.
- BITTENCOURT, Jaqueline M. V.; PEREZ, Maria I. A revolução cultural baseada na educação no estado plurinacional da Bolívia. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 71-102, jan./abr. 2018.
- CHARUPÁ, Roberto Tomichá. **La primera evangelización en las reducciones de chiquitos, Bolivia (1691-1765)**. Cochabamba/Bolivia: Editorial Verbo Divino, 2002.
- BOLAÑOS, J.M. **Transformación y reproducción indígena en los Andes septentrionales**. Los pueblos de la provincia de Sigchos, siglos XVI y XVII. Quito: Editorial Abya-Yala, 1999.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- CHARUPÁ, Roberto Tomichá. **La primera evangelización en las reducciones de chiquitos, Bolivia (1691-1765)**. Cochabamba/Bolivia: Editorial Verbo Divino, 2002.
- DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- FARIÑAS, D.; SANZ GIMENO, A. Childhood mortality in Central Spain, 1790-1960: changes in the course of demographic modernization. **Continuity and Change**, n. 15, p. 235-267, 2000.
- HEYHOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HIGHAM, J. History: **Professional Scholarship in America**. Texas: Harper & Row, 1973.
- KLEIN, Herbert. **Bolivia: The Evolution of a Multi-Ethnic Society**. New York: Oxford University Press, 1992.
- LYNCH, John. As origens da independência da América Espanhola. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: da Independência a 1870**. vol. III. São Paulo: Edusp; Brasília: Funag, 2001. p. 19-72.
- MARZAL, Manuel M. **Un reino en la frontera: las misiones jesuitas en la América colonial**. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 1999.
- MAYTA, Rubén Darío Chambi. Vivir Bien, child labor, and indigenous rights in Bolivia. **Latin American and Caribbean Ethnic Studies**, v. 12, n. 2, p. 95-112.
- MARTÍNEZ, C. G. Reducciones jesuitas en chiquitos: aspectos espacio-temporales e interpretaciones indígenas. **Boletim Americanista**, Barcelona, Ano XV, n. 71, pag. 133-154, 2015.

MORENO, Gabriel Rene. Biblioteca boliviana: Catálogo del archivo de mojos y chiquitos. Digitizing sponsor Google. **Book from the collections of Harvard University**. Bolivia, 1888. In: <https://archive.org/details/bibliotecaboliv00nacigoog>.

PÉREZ PRENDES Y MUÑOZ DE ARRACÓ, José Manuel. **La monarquía indiana y el Estado de Derecho**. Valencia Ed.: Asociación Francisco López de Gómara, 1989.

POUTIGNAT, Philippe; STREIF-FERNART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: Grupos étnicos e suas Fronteiras**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUISPE, Jorge. Pequeños ‘polleros’ guaraníes. **La Razón Bolivia**, 03 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.la-razon.com/index.php?_url=/suplementos/informe/Pequenos-polleros-guaranies_0_2154384663.html. Acessado em 12 de abril de 2019.

SCHIPANI, A. Bitter lives of Bolivia’s child workers. **BBC News**, 11 October 2009. Tradução própria. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/8285751.stm>. Acessado em 18 de abril de 2019.

SHOAEI, Maral. **MAS and the Indigenous People of Bolivia** (2012). Graduate Theses and Dissertations. Disponível em: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4401>. Acessado em 18 de abril de 2019.

TRIGGER, B. G. Etnohistoria: problemas e perspectivas. **Traducciones y Comentarios**. San Juan, 1982. v. 1. p. 01-29.

WATCHTEL, Nathan. Los indios y la conquista española. In: BETHELL, Leslie (org.). **História de América Latina: La America Precolombina y la Conquista**. vol. I. Barcelona: Editorial Crítica, S.A, 1990. p. 170-194.

ZAPATA, D. Trabalho Infantil e Escolarização na Bolívia: Os Papéis do Trabalho Doméstico, Gênero e Etnia. **Revista Desenvolvimento Mundial**, v. 39, nº 04, 2010, p. 588–599.

JOVENS EM SITUAÇÃO DE EXPLORAÇÃO: TRAJETÓRIA E COTIDIANO*

Carmen Adélia Saad Costa

Professora Doutora do Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pesquisadora do CREIA/UFMS.

Catarina Maria Costa Marques Pereira da Rosa

Professora Mestre Aposentada do Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pesquisadora do CREIA/UFMS.

Jolise Saad Leite

Professora Doutora do Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pesquisadora do CREIA/UFMS.

Resumo: A violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em escala mundial. Esteve sempre presente em toda a história da humanidade e em todas as classes sociais. Neste estudo, buscamos compreender como jovens adolescentes envolvidas em atividades de exploração sexual compreendem a situação que vivenciam, mediante análise das representações a respeito de sua trajetória e cotidiano. A teoria das representações foi utilizada como referencial de análise; a entrevista aberta teve o intento de resgatar suas histórias de vida. Foram entrevistadas quatro adolescentes com idades entre 15 e 16 anos, todas envolvidas em atividades que configuravam exploração sexual. Dessa forma, houve dois grupos distintos: um grupo representado por meninas que estão na rua, para quem a prostituição se apresenta como um meio de obter as drogas das quais se encontram dependentes; o outro grupo foi formado por meninas que estão em “casas de prostituição” ou whiskerías. Os resultados demonstram que a exploração sexual é uma realidade e se configura como uma das mais graves formas de violação dos direitos humanos. Essas adolescentes encontram-se em situação de exclusão e vulnerabilidade, completamente à margem das garantias que lhes são devidas, para que se dê o seu pleno desenvolvimento como ser humano.

Palavras-chave: adolescência; violência sexual; drogas.

YOUNG GIRLS IN SITUATION OF EXPLOITATION: TRAJECTORY AND DAILY LIFE

Abstract: Sexual violence against children and adolescents occurs on a worldwide scale and has always been present in the history of humanity, independent of the social class. The study aimed to understand how young adolescent girls involved in sexual exploitation understand the situation they experience, by means of analysis regarding representations of their trajectory and daily life. The theory of representations was used as a reference for analysis and the open interview was used to rescue their life stories. Four female adolescents between the ages of 15 and 16 were interviewed, all involved in activities that constituted sexual exploitation. Two distinct groups were identified: a group represented by girls on the street, who used prostitution to obtain the drugs on which

* Estudo concluído em 2000.

they are dependent; the other group was formed by girls who are in “houses of prostitution” or “whiskeries”. The results show that sexual exploitation is a reality and is one of the most serious forms of human rights violations. The adolescent girls live in a situation of exclusion and vulnerability, with none of the guarantees they are entitled to in order to be fully developed as human being.

Keywords: adolescence; sexual violence; drugs.

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em escala mundial. Esteve sempre presente em toda a história da humanidade e em todas as classes sociais, articulada ao nível de desenvolvimento da sociedade em que se insere. Relaciona-se a diferentes fatores condicionantes de ordem econômica e social, com o papel preponderante de uma cultura na qual as relações sociais de gênero são predominantemente assimétricas. Dessa forma, a violência sexual contra crianças e adolescentes deve ser analisada em seu contexto histórico, econômico, cultural, social e ético.

A história social da infância revela-nos que nem sempre as crianças foram consideradas sujeitos de direitos. Essa situação vem se reproduzindo, ao longo dos tempos, devido ao padrão adultocêntrico da nossa sociedade, uma vez que, nas relações sociais, a criança é figura subalterna, sujeita ao uso e abuso do amor. A ideologia transmitida pelas relações de gênero e de idade, que autoriza o poder dos adultos sobre as crianças e adolescentes, tem validado historicamente que homens e adultos exerçam poder sobre os mais jovens e sobre as mulheres. Assim, temos uma sociedade com uma estrutura perversa de desigualdades, constituída não só pela dominação de classes, gênero e raça, mas também pela relação de autoritarismo entre adultos e crianças, reflexo de uma compreensão autoritária do pátrio poder: “A criança e adolescente não têm sido considerados sujeitos, mas objeto da dominação dos adultos, tanto através da exploração do seu corpo no trabalho, quanto de seu sexo e da sua submissão” (LEAL, 1999, p. 20).

A violência sexual, dessa forma, manifesta-se como fruto de poder, resultado de relações sociais construídas de forma desigual. Segundo Faleiros (2000, p. 8):

É consensual nos estudos sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes que esta se constitui numa relação de poder, autoritária, na qual estão presentes e se confrontam atores/forças com pesos/poderes desiguais de conhecimento, autoridade, experiência, maturidade, recursos e estratégias.

Azevedo (1986) já apontava que há um ponto em comum nessas formas de abuso, que é a violação dos direitos humanos fundamentais da criança, na medida

em que implica uma relação hierárquica entre um adulto sujeito e uma criança objeto, com a finalidade de obter a sua submissão aos interesses e desígnios do outro. Esse uso de poder, quando exercido pela força, reverte-se em uma face oposta do poder legítimo, firmado e fundado no respeito e na proteção, que se cultiva em relações amparadas no diálogo e no afeto, consoante com o estado de direito.

A violência é um produto de relações sociais construídas de forma desigual e geralmente concretizadas contra a pessoa que se encontra em desvantagem física, emocional e social. Historicamente, a violência tem sido denunciada no ambiente familiar contra mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Entretanto, segundo Leal (1999), pesquisas têm confirmado que a incidência maior é em meninas e mulheres, motivo pelo qual a autora chama a atenção para que a questão de gênero seja compreendida como um conceito estratégico na análise do fenômeno.

A violência sexual pode ocorrer no ambiente intrafamiliar, quando há relação de parentesco entre vítima e agressor e extrafamiliar, quando não há uma relação de convivência familiar entre agressor e vítima. Essa forma de violência também tem sido denunciada em outros lugares socialmente construídos: na rua, no ambiente institucional e nas redes de exploração (tanto nas mais economicamente poderosas, quanto nas mais domésticas). Dentre as diferentes formas de violência contra a criança e o adolescente, o abuso sexual pode ser visto como um dos aspectos mais graves. Além de se constituir em uma violação dos seus direitos básicos, acarreta profundos danos psicológicos, tanto no que concerne à sua saúde mental, quanto à sua vida de relações. Essa forma de violência, quer seja intrafamiliar ou extrafamiliar, não é determinante do ingresso da criança e do adolescente nas redes de exploração sexual comercial, mas se constitui em fator de vulnerabilização.

A exploração sexual infantojuvenil apresenta-se como a face mais perversa do fenômeno da violência sexual, uma vez que o seu crescimento tem se manifestado de forma intensa, assim como se revertido em uma grande indústria na nossa sociedade. Por ser o mercado do sexo economicamente muito poderoso, que se recicla constantemente, e por ser ilegal e clandestino, é um fenômeno com pouca visibilidade e difícil de ser quantificado. No entanto, sabe-se que é um fenômeno mundial e que atinge milhões de jovens, principalmente do sexo feminino, em países de população pobre. A exploração sexual pode ser assim entendida:

Uma violência contra crianças e adolescentes, que se contextualiza em função da cultura (do uso do corpo), do padrão ético e legal, do trabalho e do mercado. Operacionalmente, a exploração sexual se traduz de múltiplas e variadas situações que permitem visualizar as relações nelas imbricadas e as dimen-

sões que as contextualizam; a exploração sexual de crianças e adolescentes é uma relação de poder e de sexualidade, mercantilizada, que visa a obtenção de proveitos por adultos, que causa danos bio-psico-sociais aos explorados que são pessoas em desenvolvimento. Implica o envolvimento de crianças e adolescentes em práticas sexuais, através do comércio de seus corpos, por meios coercitivos ou persuasivos, o que configura uma transgressão legal e a violação de direitos e liberdades individuais da população infanto-juvenil. (LEAL, F. P.; CÉSAR, M. A. 1998 apud LEAL, F. P. 1999, p. 10)

De acordo com esse marco conceitual, a exploração sexual inclui o abuso sexual, as diversas formas de prostituição, o tráfico e a venda de pessoas, todo o tipo de intermediação e lucro com base na oferta/demanda de serviços sexuais das pessoas, turismo sexual e pornografia infantojuvenil.

Além de os dados estatísticos sobre a exploração sexual infantojuvenil no Brasil serem escassos, devido às dificuldades de quantificação já mencionadas, muitos se apresentam ainda não conclusivos. Apesar de não se dispor de uma avaliação quantitativa conclusiva, verifica-se que a compreensão e o conhecimento da questão têm evoluído e avançado ao longo dos últimos anos.

Vários trabalhos (DIMENSTEIN, 1992) executados pelo Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde (CLAVES, 1994), pela CPI da Prostituição Infantil (1993) e pelo Centro de Referência, Estudos e Ações sobre as Crianças e Adolescentes – CECRIA (1999), dentre outros, vêm sendo desenvolvidos e têm revelado diferentes formas de exploração sexual de crianças e adolescentes nas diversas regiões brasileiras.

Faleiros e Campos (2000) apontam os anos 1990 como um importante marco no enfrentamento do uso sexual de crianças e adolescentes no mercado do sexo, mediante a conscientização da gravidade e do avanço do problema em todo o mundo e de mobilização nacional e internacional. Diferentes organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas (ONU) e organizações não governamentais (ONG) promoveram seminários, estudos, pesquisas e programas de atenção aos vitimizados. Na avaliação das autoras, essa mobilização possibilitou importantes avanços no conhecimento e na compreensão desse fenômeno.

Para alguns pesquisadores, a inserção de crianças e adolescentes nas redes de exploração sexual comercial ocorre em função da pobreza. Ou seja, para esses estudiosos, as condições econômicas são determinantes. Por outro lado, outras pesquisas ampliam a discussão, indicando a violência doméstica também como um sig-

nificativo fator de inserção de crianças e adolescentes na prostituição. Outro dado relevante apontado nesses diferentes estudos é a cultura de consumo ou a cultura de massa, que impõe valores, padrões e estilos de comportamentos massificados, produzindo nos sujeitos, grupos e classes sociais, desejos de inclusão social a partir do consumo. (LEAL *et al.*, 1999)

A atual compreensão do caráter econômico do trabalho e da exploração no mercado do sexo e os demais estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas ao longo desta última década possibilitaram identificar a pobreza e a exclusão e, conseqüentemente, a busca de inclusão via renda e consumo, como importantes determinantes da inserção dessas crianças e adolescentes nesse mercado de trabalho.

De acordo com Vaz (1997, p. 19), são os fatores de ordem estrutural que sustentam a condição de violação de direitos à qual estão submetidos esses adolescentes e crianças:

[...] elas não se afastam nem divergem das normas; são afastadas, são divergidas. Assim, não são prostitutas, foram prostituídas. Aparentemente uma pequena diferença, mas que faz uma grande diferença dizer menina prostituída em lugar de menina prostituta.

Leal *et al.* (1999), em estudo intitulado “*A exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe*”, apontam que, além das diferenças entre regiões, a exploração sexual se configura de forma diversificada e particularizada dentro de uma mesma região. Foram encontradas as seguintes formas de expressão de exploração sexual no Brasil: exploração sexual através de prostíbulos fechados (principalmente onde há um mercado regionalizado com atividades extrativistas em garimpos), prostituição nas estradas (postos de gasolina) e portos marítimos. A segunda forma indica a violência sofrida por crianças e adolescentes em situação de rua (geralmente crianças que saem de casa por violência doméstica ou por condições de extrema miséria e passam a sobreviver nas ruas). É uma situação observada em grandes centros urbanos e em cidades de porte médio. A terceira forma de expressão inclui o turismo sexual e a pornografia, principalmente nas regiões litorâneas de intenso turismo, como as capitais da Região Nordeste. Esta última é comercial e organizada em rede de aliciamento que inclui agências de turismo nacionais e estrangeiras, hotéis, taxistas e outros autores. Inclui tráfico para outros países. A quarta forma é o turismo portuário e de fronteiras, que acontece em regiões banhadas por rios navegáveis da região Norte, fronteiras nacionais e internacionais da região Centro-Oeste e zonas portuárias. Constitui-se uma prática voltada para a comercialização do corpo infantojuvenil e começa a desenvolver-se

para atender turistas estrangeiros, além de atender à população local e a tripulação de navios cargueiros.

Segundo as autoras, diferentes pesquisas desenvolvidas no Brasil (CECRIA, 1994; CEDECA, 1995, UNICEF, 1996; IBISS, 1997 PROSOL/OIT /UFMT, 1998; entre outras) confirmam que a exploração sexual de crianças e adolescentes possui características diversificadas e particularizadas de acordo com a realidade socio-cultural e econômica de cada região. Também confirmam que a exploração se dá através da comercialização do corpo, com base em uma relação de poder e/ou de coerção física e psicológica.

Em alguns municípios de nosso estado, Mato Grosso do Sul, determinadas atividades econômicas são apontadas como facilitadoras da inserção de meninas e meninos na exploração comercial: bares, anúncios em jornais, boates, tráfico de drogas e atividades de lazer (pescaria) (LEAL, 1999).

Corumbá/MS, cidade localizada no coração do Pantanal, vem atraindo pessoas do mundo inteiro pelo seu potencial turístico. Se, por um lado, o desenvolvimento desse potencial turístico traz aspectos positivos na economia da região, por outro, está produzindo o fenômeno da exploração sexual infantojuvenil. Segundo mapeamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social – IBISS (1997), há indícios de uma rede organizada de prostituição infantil nas boates e nos barcos pesqueiros.

Diante da gravidade dos dados apontados e considerando a exploração sexual como uma violação dos direitos de crianças e adolescentes, que se manifesta de diferentes formas e com inúmeras interfaces e que, para sua melhor compreensão, deve ser analisada em suas diferentes dimensões, o Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul propôs-se, no presente estudo, a investigar a problemática a partir da ótica das adolescentes envolvidas na situação de exploração sexual, para que os dados possam auxiliar na condução de políticas sociais para o enfrentamento da situação no nosso município.

Os dados obtidos foram analisados tendo como fundamento a teoria das Representações Sociais. Podemos ver as representações sociais como uma forma de apreensão do mundo que nos cerca, cuja finalidade é tentar dominá-lo, compreender e explicar seus fatos e ideias, assim como agir e comunicar com as pessoas que nos rodeiam. Ou como define Jodelet (1989): “*É uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo em vista uma prática e concorrendo a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” (apud SÁ, 1993, p. 32).

A representação é, portanto, considerada como um saber do senso comum ou pensamento natural, distinta do saber científico, uma vez que se constitui das experiências do indivíduo com o mundo, como também das informações, conhecimentos e modelos de pensamento que recebe da tradição e da comunicação em geral. Como sistema que rege a relação do sujeito com o mundo e com os outros homens, orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais: “As representações sociais são ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade externa ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. (JODELET apud ARRUDA, p. 123).

É um conhecimento prático, que visa a dar sentido aos acontecimentos vividos e, por isso, é constantemente reelaborado em confronto com a práxis. Tende a tornar familiar o não familiar, transferindo o que é estranho e perturbador do universo exterior para o interior, colocando-o em um contexto conhecido.

A representação é sempre social, não só porque é elaborada socialmente, mas também porque é elaborada a partir de conteúdos linguísticos ou de códigos de interpretação fornecidos pela organização social, como valores, crenças etc. Além do mais, a prática social do indivíduo, com as normas e a ideologia que decorrem dela, contribui também na construção das representações. Como diz Jodelet (1986), sua noção encontra-se na interface do psicológico e do social.

Assim sendo, conteúdo concreto do ato do pensamento, ela (representação) contém a marca do sujeito e de sua atividade. Seu último aspecto reenvia ao caráter reconstrutivo, criativo, autônomo da representação que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e expressão do sujeito. (1986, p. 37).

Apesar de se constituírem mediante significações institucionalizadas das palavras veiculadas pelos aparatos sociais, as representações também são elaboradas a partir dos sentidos pessoais constituídos a partir de atividades realizadas e refletidas pelo sujeito. Sendo assim, nem sempre implicam reproduções ideológicas.

Assim, representar alguma coisa, um estado, não consiste simplesmente em redobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é também reconstituí-lo, retocá-lo, modificá-lo. As representações são, portanto, sociais e individuais e fazem com que o mundo seja o que pensamos que é ou deva ser.

Neste estudo, buscamos compreender como jovens adolescentes envolvidas em atividades de exploração sexual compreendem a situação que vivenciam, me-

diante análise das representações que constroem a respeito de sua trajetória e do seu cotidiano.

A teoria das representações foi, portanto, utilizada como nosso referencial de análise. Acreditamos que, através dessa abordagem, poderemos apreender as demais conformações, bem como os demais aspectos envolvidos na situação estudada, podendo explicar, a partir da experiência vivida por essas jovens e das relações estabelecidas, a construção de seu pensamento, ou seja, a elaboração de suas representações.

A ESCOLHA METODOLÓGICA

Ao partir de uma concepção de homem como manifestação de uma totalidade que se constrói e se redefine nas relações sociais, numa incessante troca com o meio que o circunda, é necessário adotar procedimentos metodológicos que favoreçam a localização e a reconstrução do processo que viabiliza as transformações engendradas pelas atividades práticas e aprendizagem. Assim, legitima-se a opção metodológica pelo estudo dos significados produzidos nas relações sociais, as representações sociais, mediante as quais o indivíduo dá sentido próprio aos significados assimilados do meio exterior.

Para obter as representações das adolescentes, optamos pelo diálogo com elas a partir de uma entrevista aberta, quando buscamos resgatar suas histórias de vida. A análise de discurso tem se mostrado uma técnica eficiente para se chegar ao estudo das representações sociais. Entrevistamos quatro adolescentes com idades variando entre 15 e 16 anos, todas envolvidas em atividades que configuravam sua exploração sexual. Essas jovens não foram selecionadas por critérios probabilistas e nem constituíam, de modo algum, amostra representativa no sentido estatístico. Escolhemos pessoas diferenciadas, que tinham em comum a prática da atividade da prostituição. Decidimo-nos pelo sujeito representativo, ou seja, aquele que detém uma imagem particular da cultura à qual pertence.

As entrevistas foram realizadas individualmente nos locais onde as adolescentes exerciam suas atividades. O aspecto central das entrevistas semiestruturadas foi captar o histórico de vida, seu ingresso na situação de exploração, seu cotidiano, suas opiniões e sentimentos. No momento da entrevista, a cada participante, foram explicitados os objetivos do estudo, as razões da utilização do gravador e a garantia do sigilo de identificação, após o que foi solicitado seu consentimento. As jovens foram identificadas, neste estudo, por nomes fictícios.

Sujeito nº 1 – Maria, 16 anos, adolescente em situação de rua, oriunda do Rio de Janeiro. A prostituição é o meio encontrado para obter a droga da qual é dependente e também para atrair pessoas para serem assaltadas pelo grupo com o qual convive. Vive na rua desde os oito anos, em virtude do alcoolismo do pai e consequente violência familiar. Atribui a sua iniciação ao consumo de drogas aos companheiros de rua; aos 14 anos já se tornara dependente. Nessa mesma idade teve uma filha, que vive com a sua família atualmente. Abandonou os estudos aos 10 anos.

Sujeito nº 2 – Joana, 16 anos, adolescente em situação de rua, natural de Corumbá. Começou a sua trajetória na rua por causa do envolvimento com drogas. Estudou até a 5ª série, quando foi expulsa da escola por ter sido flagrada utilizando drogas. Foi criada por uma família adotiva, com a qual mantém boa relação. Porém, os contatos são esporádicos, ou seja, procura a família apenas em situações de extrema necessidade, apesar de verbalizar um grande afeto pela mãe e pela irmã. A prostituição é o meio utilizado para comprar a droga, da qual é dependente.

Sujeito nº 3 – Estela, 14 anos, oriunda de Campo Grande, MS, saiu de casa devido a conflitos familiares. Foi aliciada para vir trabalhar em casa de shows, desconhecendo a verdadeira atividade que iria realizar. Em decorrência desse desconhecimento, o início da sua trajetória na rede de prostituição foi marcado por certa resistência. Porém, foi sucumbida por pressão dos agentes exploradores. Coursou até a oitava série do ensino fundamental.

Sujeito nº 4 – Graça, 16 anos, classe média, oriunda de Dourados –MS, onde iniciou a sua trajetória de prostituição, sendo por isso expulsa de casa pela família. Foi morar com uma tia, que intermediou junto aos aliciadores a sua vinda para uma “casa de shows” em Corumbá. Coursou até o segundo ano do ensino médio.

Os dados obtidos foram analisados tendo como fundamento a teoria das Representações Sociais.

TRAJETÓRIA E COTIDIANO: A VOZ DA ADOLESCENTE

Neste estudo, à medida que se desvelou a dura realidade das jovens adolescentes, percebemos que, no universo da exploração sexual infantojuvenil, se entrecruzam várias faces da violência. A violência e o abuso sexual que apareceram em primeiro plano, frutos de uma sociedade adultocêntrica, na realidade se amparam e têm origem na violência estrutural gerada por um sistema social que promove a desigualdade, onde as relações são assimétricas e sempre uma maioria é explorada para garantir privilégios de uma minoria. Neste trabalho, como também detectado

em outros estudos sobre a temática, o aliciamento para a prostituição, bem como para a sua manutenção, oscila entre o ambiente de rua e a atividade mais estruturada, representada por casas de shows e boates.

Dessa forma, deparamo-nos com dois grupos distintos: um grupo de adolescentes representado por meninas que estão na rua, para quem a prostituição é um meio de obter as drogas das quais se encontram dependentes; o outro grupo é formado por aquelas meninas que estão em “casas de prostituição” ou *whiskerías*, como são atualmente denominadas na região.

A sua vida ...

Em suas histórias de vida, observamos que o contexto familiar tinha características semelhantes: violência, abandono, desentendimentos, rigidez, maus tratos e ausência de afeto. De uma forma geral, os relatos indicavam desorganização familiar. Não raro as crianças e adolescentes deixaram claro, em suas verbalizações, as suas insatisfações e inseguranças.

Eu tenho uma revolta muito grande de minha mãe, sabe... minha mãe é muito ruim... com ela, é na base da paulada. Ainda mais quando vinham falar as coisas para ela. (Graça, 16 anos).

Foi revolta. Eu aqui, vendo meu pai fazendo muita coisa errada para a minha mãe. Ele espancava, dava nela. Eu nunca tive carinho! Sou uma menina muito revoltada. (Maria, 16 anos).

Em virtude da violência vivenciada em seu cotidiano e da ausência de relações familiares para dar suporte emocional e afetivo, provavelmente essas crianças buscam, fora de seus ambientes, formas alternativas de vida. Essa realidade constatada no âmbito familiar é um dos fatores que favorecem a migração das crianças para fora dos seus lares, em busca de novas oportunidades. Algumas se integram no universo das ruas, onde vão buscar a sua sobrevivência; outras, mais favorecidas economicamente, mas igualmente fragilizadas e desavisadas, tornam-se vítimas da sedução de aliciadores.

A cafetina era parente da família e perguntou se eu queria ganhar muito dinheiro em Corumbá, em uma boate. (Graça, 16 anos).

Eu cansei de pedir dinheiro para os meus pais, e eles sempre falando: vai traba-

lhar... vai trabalhar ... Então eu estou aqui para conquistar o meu... Não gosto de trabalhar e cansei de ficar pedindo dinheiro... agora eu compro a calça que quero com a marca que quero. (Graça, 16 anos).

Os resultados apontam para o fato de que os agentes aliciadores oferecem às adolescentes uma falsa proteção (moradia, alimentação, acesso a bens de consumo) que, em um primeiro momento, vem suprir, de alguma forma, a carência deixada pelo meio familiar. Na realidade, essa proteção esconde uma face perversa, pois oferece, como meios de atrativos, benefícios aos quais elas não teriam acesso de outra forma. Mantém-se, assim, um sistema de exploração.

Única coisa que a gente ganha aqui é o nosso programa, e o resto é para pagar a nossa mordomia... tem piscina... eu me sinto em casa... . (Graça, 16 anos).

O início de sua trajetória

As jovens relatam formas diferentes do início das suas trajetórias no mundo da prostituição. Um grupo relata a prostituição como consequência de uma vida precocemente inserida em um mundo cheio de riscos – a rua – onde se depara com a violência e as drogas. Como aponta Gomes (1996), a prostituição infantojuvenil e o uso de drogas se reforçam mutuamente. Essas meninas ingressam na prostituição através da droga e, através dela, perpetuam sua condição.

O vício da droga é muito ruim, porque muitas vezes a gente tem que fazer coisas que a gente nem quer... os homens querem abusar da gente, querem usar o corpo da gente por um valor que não vale nada... tem uma amiga minha que vende o corpo por um real. (Maria, 16 anos).

G. (policial) fez amor comigo sem eu querer, porque falou que eu roubei um videocassete. Eu falei que não roubei, e ele disse: não foi você, mas vai ter que fazer amor comigo, porque senão levo você presa, bato em você, estou com revólver na mão. Fazendo amor comigo e me ameaçando com o revólver na cabeça. E eu tive que fazer! Isso foi um abuso! (Joana, 16 anos).

O outro grupo de adolescentes relata ter iniciado a sua trajetória através de aliciamento, mediante promessas de vida artística, participação em shows nas casas noturnas, obtendo o dinheiro de forma mais fácil e, conseqüentemente, o acesso a bens de consumo, que muitas vezes era inviabilizado pelas suas condições sociais. O apelo ao consumo torna-se uma força bastante atrativa, impondo-se às suas vítimas e determinando muitas de suas atitudes.

[...] meu noivo tinha me traído, aí apareceu uma amiga e falou – vamos para a boate? Eu nem sabia o que era boate, pensei que era igual danceteria. (Estela, 14 anos).

Aí eu fiquei meio assim de fazer o show... já tinha visto as meninas fazendo o show... aí eu falei assim: não, eu não faço show... daí me grudaram pelo braço e disseram: não, você vai fazer show sim... me arrumaram, me colocaram no palco, e eu desci do palco chorando. E subia... e descia [...]. (Estela, 14 anos).

No entanto, pelos seus próprios relatos, vemos que as jovens, quando são aliciadas, não têm consciência do verdadeiro significado do trabalho que vão desenvolver. Aos poucos, a realidade mostra-se bastante diferente e perversa:

[...] ele estava querendo me levar para o quarto e eu disse: não vou, e comecei a chorar... Aí eu falei: vamos esperar mais um pouquinho... que eu queria ficar bêbada, sabe, porque bêbada eu vou. (Estela, 14 anos).

Eu, fazer isso! Eu vou embora... mas como vou embora? Sem dinheiro? Ficava pensando em minha mãe e chorava... Aí depois eu fui me acostumando. Aí a gente se acostuma [...]. (Estela, 14 anos).

Apesar de relatarem trajetórias diferentes, todas partilham uma situação onde o abuso e a exploração se fazem presentes, em um grupo de forma mais ostensiva; em outro, de forma mais encoberta, mas igualmente perversa.

As suas representações acerca de seu cotidiano estão diretamente vinculadas aos sentimentos e às experiências vividas.

A experiência da violência...

Aquelas que vivenciam a violência mais diretamente no espaço das ruas percebem sua vida de forma bastante negativa e sofrida. No entanto, consideram-se impotentes para reverter a situação, devido à sua condição de dependentes de drogas e da conseqüente solidão e abandono em que se encontram.

[...] eu tenho que estar enfrentando, dormindo, apanhando, acordando com os homens batendo... um policial fez amor comigo sem eu querer, porque falou que eu roubei um vídeo... fazendo amor comigo e me ameaçando com o revólver na cabeça e eu tive que fazer! Isso é um abuso... tudo isso acontece e a gente nunca esquece a droga. (Joana, 16 anos).

[...] às vezes eu quero mudar, voltar à pessoa que eu era, meiga, alegre, mudar mesmo... Bom, a gente não vai sair dessa sozinha, tem que ter apoio da família. (Maria, 16 anos).

Numa tentativa de negar essa realidade dolorosa, as outras jovens, apesar de declararem que se sentem satisfeitas com a situação em que vivem, uma vez que julgam suas vidas seguras e protegidas, contraditoriamente afirmam ser ela transitória, uma vez que preenche uma necessidade momentânea. Não se dão conta de que estão envolvidas em uma rede de exploração da qual dificilmente se libertarão:

[...] eu me sinto em casa, como se fosse minha casa. Aqui é um lugar calmo, tranquilo, não tem discussão... é uma espécie de orfanato, uma pensão de menores abandonados...(logo corrige...), menores não, maiores abandonados. (Graça, 16 anos).

As drogas...

De acordo com o relatos das adolescentes, a percepção de drogas refere-se apenas às drogas ilícitas. Não percebem como tal o uso de álcool e tabaco.

Aqui a dona proíbe, ela odeia droga. [...] Aí você entra na sala às 9 horas. O negócio é entrar e começar a beber e fazer o programa. (Estela, 14 anos).

Aqui tem uma regra, mexeu com drogas tá fora, tá na rua... pra mim chega.... Já tou numa vida dessas e ainda mexer com drogas! (Graça, 16 anos)

O estigma da prostituição...

No imaginário social, a prostituição está vinculada à categoria das práticas sexuais ilegítimas e, por isso mesmo, quem a exerce sofre inúmeras discriminações. Essas jovens assimilam esse estigma e, em decorrência, tentam negar a sua própria condição. Assim se explica a ambivalência em relação à autoimagem, que ora se apresenta como boa, ora se apresenta como má.

Eu não tenho necessidade de fazer isso, faço porque sou sem-vergonha. (Graça, 16 anos).

[...] parece que está escrito na testa da gente. Então eles olham assim e falam: aquela menina é garota de programa! (Estela, 14 anos).

Esses relatos confirmam a dificuldade das adolescentes de identificar-se com o papel que desempenham. Repetem, em suas falas, os valores morais tradicionais; os sonhos expressos são os mesmos de outras jovens. Falam em estudar, ter uma vida profissionalmente reconhecida, constituir família. O lar é altamente valorizado e o fato de ter sido, no passado, parte de uma experiência dolorosa, não impede que seja idealizado como meta futura. Na realidade, ele representa a materialização do sonho de um dia ser feliz, de amar e ser amada, desenvolvendo sua sexualidade de forma prazerosa.

A escola.... o abandono precoce

O abandono precoce da escola foi outro dado constatado em todos os sujeitos. De uma forma geral, a evasão é atribuída, pela maioria, à falta de motivação para continuar os estudos, ao envolvimento precoce com as drogas ou, ainda, ao início da sua trajetória na prostituição. Mas todas manifestaram o desejo de voltar a estudar, para que futuramente tenham uma profissão. Para essas jovens, a educação é bastante valorizada como projeto futuro, uma vez que é percebida como uma forma de garantir ascensão social e uma possível superação de suas dificuldades, mediante uma capacitação profissional:

Sonho em estudar, me formar. Gostaria muito de ser uma oficial, mas acho que isso não é possível, é complicado. Ah! Sei lá. Na vida nada é impossível. (Graça, 16 anos).

As perspectivas de vida ...

Nenhuma delas se refere à atividade de prostituição como algo prazeroso, nem como uma profissão de futuro. Todas acreditam ser uma atividade passageira e relatam ter o desejo de constituir família, ter uma profissão e afastar-se definitivamente “dessa vida”.

Quando se referem ao futuro, percebemos que a vida familiar é algo almejado e idealizado. Ao mesmo tempo em que, para algumas meninas, o ambiente familiar de origem é rejeitado, já que as experiências familiares foram dolorosas, é também desejado, como meta a ser alcançada.

Eu sou feliz... eu quero sair daqui, comprar um apartamento, levar minha mãe para morar comigo... e achar outra maneira para ganhar dinheiro, que não seja fácil, como o pessoal fala... fácil... fácil nada, fácil é falar. (Estela, 14 anos).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados deste trabalho demonstram que a exploração sexual da criança e do adolescente é uma realidade, e se configura em uma das mais graves formas de violação dos direitos humanos. As adolescentes entrevistadas encontram-se em situação de exclusão e vulnerabilidade, completamente à margem das garantias que lhes são devidas, para que se dê o seu pleno desenvolvimento.

A violência presente no ato de sua expulsão direta ou indireta para a rua ou na exploração mediante a sedução e o aliciamento contraria radicalmente a concepção da criança e do adolescente como cidadãos sujeitos de direitos. Concordamos com Minayo, quando expõe a sua indignação:

[...] entre a lei e a realidade da vida, há um abismo que precisamos atravessar. Do ponto de vista econômico, com busca de uma sociedade onde todos tenham protegidas suas necessidades básicas fundamentais. Do ponto de vista social, com a construção de uma cultura relacional entre homens e mulheres, meninos e meninas, de valorização e crescimento mútuo. (MINAYO apud GOMES, 1996, p. 13).

Um fato que desponta neste estudo, entre outros, é a constatação do aparecimento e intensificação da exploração de adolescentes no turismo sexual, a exemplo do que acontece em outras regiões do país. Assim, ações se fazem necessárias, em termos de denúncias e de esclarecimentos, com o fim de alertar para a rede organizada de exploração que envolve as adolescentes, para que se supere o âmbito do senso comum e não se incorra no erro da culpabilização das vítimas. A punição aos aliciadores e exploradores, bem com a atenção às famílias, devem fazer parte de uma política social de proteção e prevenção eficaz.

O enfrentamento à violência e à exploração de adolescentes requer políticas públicas mais eficazes e consequentes, com ações integradas de geração de empregos, saúde e educação, visando a superar esse processo perverso de exclusão. A violência vivida pelas adolescentes não é gratuita, uma vez que é forjada em relações de desigualdade diretamente associadas à violência mais ampla – a violência estrutural.

Enfatizamos que, para enfrentar o problema da violência e exploração sexual infantojuvenil, é necessário enfocá-lo como um brutal desrespeito aos direitos humanos, como também refletir sobre as ações no plano de produção material da sociedade e sobre as mudanças no modo de pensar e agir da sociedade. Concordamos com Teixeira (2003), quando firma que:

[...] a implementação do paradigma da proteção integral, o reconhecimento e estímulo à autonomia e ao protagonismo de nossas crianças e adolescentes apresentam-se, portanto, como uma luta ideológica, cultural e simbólica contra aqueles valores antiéticos que permeiam a nossa sociedade. (2003, p. 112).

Constatamos, ainda, que os avanços na legislação brasileira, no que se refere ao sistema de garantias e defesa de direitos da criança e do adolescente, com destaque especial para o Estatuto da Criança e do Adolescente, apesar de sua abrangência, complexidade e qualidade, não têm sido plenamente identificados nas práticas dos profissionais responsáveis pela sua implantação e implementação. Muitas das dificuldades para essa implementação estão vinculadas à atuação dos demais segmentos envolvidos com a questão, caracteristicamente marcados por uma cultura que, em muitos aspectos, mantém princípios e representações antagônicas à cultura da proteção integral. Entendemos que esses modos de pensar e as diferentes práticas instituídas ao longo da nossa história não desaparecem apenas com as mudanças na legislação. Portanto, ao focar a questão ideológica, registramos a necessidade da percepção da existência de pensamentos historicamente enraizados, que só lentamente são alterados.

Assim, para o enfrentamento do grave problema da exploração sexual infantojuvenil, deve-se investir, também, na construção de novas formas de pensar e de agir, novos paradigmas valorativos, éticos e jurídicos, tendo como eixo central os direitos humanos e a política de proteção integrada à infância e à adolescência em nosso país. Sob essa perspectiva, recomendamos a capacitação e a estimulação da mobilização dos diferentes segmentos comprometidos que atuam nas redes de enfrentamento desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABONG. Crianças, adolescentes e violência. Subsídios a IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Cadernos ABONG**, n. 29, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

ARRUDA, A. Representações sociais: emergências e conflitos na psicologia social. **Anuário do laboratório de subjetividade e política**, Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia UFF, v. I, p. 123, dez. 91/dez. 92.

ASSIS, S. G. O percurso da violência na história ocidental: infância e saúde. In: **Horizontes** (v. 17). Universidade São Francisco, Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

ASSIS, S. G. Crianças e adolescentes violentados: presente e perspectivas para o futuro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1), p. 126-134, 1994.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. de A. (orgs.) **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. de A. (orgs.). **Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora. 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069/90.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**. Ministério da Justiça, 2000.

BRAUN, S. **A violência sexual infantil na família**. Do silêncio à revelação do segredo. Porto Alegre: Editora Age Ltda., 2002.

CLAVES. Centro Latino-Americano de Estudo de Violência e Saúde “Jorge Careli”. **Prostituição infantil feminina: significado e encaminhamento do problema**. Rio de Janeiro: CLAVES-FIOCRUZ/OPS, 1994.

COSTA, M. L; ROSA, C. M. C. M. P. **Violência física e sexual contra crianças e adolescentes: uma pesquisa diagnóstico no município de Corumbá/MS**. Corumbá: CREIA/ UFMS, 2000.

DIMENSTEIN, G. **Meninas da noite: a prostituição de meninas escravas no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

FALEIROS, E. T. S. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2000.

FALEIROS, V. P. (coord.) **Fundamentos e políticas contra exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes**. Brasília, Ministério da Justiça. 1997.

GOMES R. **O corpo na rua e o corpo da rua: a prostituição infantil feminina em questão**. São Paulo: Unimarco; 1996.

GOMES R. Prostituição infantil: uma questão de saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, v. 10, p. 58-66, 1994.

GOMES, R; MINAYO, M. C. S.; FONTOURA, H. A. A prostituição infantil sob a ótica da sociedade e da saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 33, n. 2, p. 171-179, 1999.

GUERRA, V. Repensando a violência de pais contra filhos. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez. VII (22): 1996.

GUERRA, V.N. de A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 1998.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia Social II - Psicología y Problemas Sociales**. Barcelona: Paidós, 1986.

LEAL, M. F. P.; CÉSAR, M. A. (org.) **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Brasília: CECRIA, Ministério da Justiça, CESE. 1998.

LEAL, M. L. P. **Exploração sexual comercial de meninos, meninas e de adolescentes na América Latina e Caribe**: relatório final – Brasil. Brasília, CECRIA, UNICEF, CESE, Ministério da Justiça, Visão Mundial, Instituto Interamericano del Niño. 1999.

LIBÓRIO, R. M. C. (2005). Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração comercial na sociedade contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), 413-420.

MADEIRA, F. R. **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

MINAYO, M.C.S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, 10, 1994.

MONTEIRO, M. C. N.; CABRAL, M. A.; JODELET. D. As representações sociais da violência doméstica: uma abordagem preventiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, 1999.

SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual. In: SPINK.M.J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SAFIOTTI, H. I. B. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil Atual. In: MADEIRA, F. R. **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Unicef/ Ed. Rosa dos Tempos, 1997.

SOUSA, S. M. G. **Prostituição infantil e juvenil**: uma análise psicossocial do discurso de depoentes da CPI. Tese de Doutorado em Psicologia Social, PUC-SP. 2001.

TEIXEIRA, C. L. **O outro lado do espelho**. A exploração sexual sob o olhar de adolescentes prostituídas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. PUC-SP, 2001.

TEIXEIRA L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual por uma adolescente prostituída. In: OZELLA, S. (org.) **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

VAZ, M. A situação do abuso sexual e da exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes no Brasil. In: COSTA, J. J. (coord.) **Rompendo o silêncio**. Seminário Multiprofissional de Capacitação sobre abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. São Luiz/MA, CEDECA/ Procuradoria da Justiça. 1997.

WESTPHASL, M.F (org.) **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

A RESILIÊNCIA FRENTE À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Carla Amorim

Graduação em Psicologia pela
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul/ *Campus* do
Pantanal.

*Carmem Adélia Saad
Costa*

Professora Doutora do
Campus do Pantanal,
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul e Pesquisadora
do CREIA/UFMS.

Jolise Saad Leite

Professora Doutora do
Campus do Pantanal,
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul e Pesquisadora
do CREIA/UFMS.

Resumo: O presente trabalho investiga, sob a ótica psicanalítica, a resiliência de crianças e adolescentes vítimas de violência no ambiente familiar, que estão sendo assistidas e em processo terapêutico no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Considerando as afirmações de Winnicott, a qualidade das primeiras relações mãe-bebê possibilita a introjeção de recursos internos suficientes para a aquisição de um eu resiliente. A partir de técnicas projetivas e da escala de resiliência adaptada à infância, buscou-se verificar as percepções e os sentimentos das crianças e adolescentes sobre as suas condições de vida atual e perspectivas para o próprio futuro. Para tal, utilizou-se o método qualitativo, que foca na natureza subjetiva do objeto analisado, do tipo estudo de caso, a partir do procedimento clínico, no contexto de crianças e adolescentes vítimas de violência. Os resultados evidenciaram que esses sujeitos, mesmo diante das violências sofridas, possuem recursos internos introjetados a partir das suas relações objetais, dando-lhes condições de vivenciar uma perspectiva de futuro.

Palavras-chave: Resiliência; Violência; Crianças e Adolescentes.

RESILIENCE IN THE FACE OF VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract: The paper investigates, from a psychoanalytic point of view, the resilience of children and adolescents who were victims of violence in the family environment and are being assisted and in a therapeutic process at the Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS). According to Winnicott, the quality of early mother-baby relationships enable the introjection of the required resources for the acquisition of self-resilience. Based on projective techniques and the resilience scale adapted to childhood, the study addressed the perceptions and feelings of children and adolescents regarding their current living conditions and perspectives for the future. The qualitative method adopted to focus on the subjective nature of the object analyzed was the case study, based on clinical procedure adopted for children and adolescents who were victims of violence. The results showed that the subjects, even in the face of the violence suffered, have internal resources introjected from their object relations, which gives them the necessary conditions to experience a perspective for the future.

Keywords: Resilience; Violence; Children and Adolescents.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a contribuir com a prevenção e a promoção de saúde, pois aborda um tema de grande relevância entre os problemas sociais contemporâneos, a violência contra crianças e adolescentes, que ameaça a ruptura de vínculos e a perda de perspectiva de um futuro promissor.

Há problemas sociais que permeiam as relações interpessoais desde os primórdios da civilização, mas surgem também demandas novas, com o avanço do tempo e as consequentes transformações culturais. Disso decorre a necessidade humana de aumentar os aparatos emocionais e psicológicos que subsidiam a resolução dos problemas ou a sua ressignificação.

Durante o estudo da literatura, apreende-se que a resiliência pode ser compreendida, também, como a representação de um novo olhar, uma ressignificação do problema, que não o elimina da vida do sujeito, pois faz parte da sua constituição.

O termo resiliência é originário da Física. Designa a capacidade elástica que certos corpos têm de voltarem ao estado anterior após sofrerem uma deformação (CYRULNIK, 2004).

A resiliência é um conceito relevante para a Psicologia, uma vez que corrobora o estudo da elaboração simbólica diante do sofrimento humano, que é o cerne da abordagem psicanalítica. O fenômeno, no entanto, não pode ser compreendido de modo generalizado, visto que parte de aspectos subjetivos, que relacionam recursos internos e externos, abrangendo a infância e as primeiras relações objetais. A resiliência configura-se de forma diferente, dependendo das variadas circunstâncias, ou seja, não deve ser considerada como um processo linear.

Diante do tema exposto, acredita-se que resiliência é um conceito de saúde da contemporaneidade. Para Freud, a noção de resiliência está ligada ao período narcísico das primeiras relações pais e bebês, ou seja, caracteriza essa etapa como o amor dos pais e todos seus desejos renascendo nos filhos e para os filhos. Assim, a importância das primeiras relações é determinante para o desenvolvimento psíquico saudável da criança, fazendo com que construam um eu resiliente.

Além disso, a resiliência é investigada a partir da teoria das relações objetais, que assinala a importância de um ambiente facilitador para que a criança tenha recursos para a constituição do psiquismo desde a primeira infância.

Para Winnicott (1983), a saúde psíquica deve ser considerada em termos de crescimento emocional, consistindo, assim, em uma questão de maturidade,

que envolve gradualmente o ser humano, em relação de responsabilidade com o ambiente.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Klein (1959), em “Nosso mundo adulto e suas raízes na infância”, relaciona diretamente a mente infantil e os processos mentais adultos, o que reafirma a importância de investigar a infância, a fim de compreender as bases estruturantes da personalidade adulta, bem como a origem de comportamentos e de patologias de ordem psicológica.

A relevância deste projeto justifica-se pela promoção de saúde, sobretudo a saúde mental, que ainda é muito negligenciada na sociedade moderna, através da compreensão dos recursos psicológicos utilizados por crianças e adolescentes que sofrem violência, propiciando um desenvolvimento mais saudável.

Como expõem Moraes e Macedo (2011), é na qualidade dos atendimentos às demandas da criança e do adolescente, via ação específica proporcionada pelo semelhante, que está o alicerce para fundar o sujeito como “sujeito psíquico”. Então, fica atribuída às experiências infantis a condição de ponto de partida, de base de desenvolvimento do psiquismo. Isso ratifica a ideia psicanalítica de que o outro tem papel fundamental nas funções inaugurais das primeiras marcas psíquicas do sujeito, isto é, da criança e do adolescente.

A importância dessa temática na área da Psicologia está relacionada a uma demanda cada vez maior, por parte da população, por intervenção visando à superação desses casos traumáticos. A compreensão da resiliência possibilita a obtenção de subsídios teóricos que deem suporte às intervenções necessárias. “Como capacidade de reaprender a viver após um ferimento, a resiliência é um processo que se instala já na primeira infância com a tessitura dos laços afetivos e, depois, a expressão das emoções”. (CREMASCO, 2008, p. 224).

Junqueira e Deslandes (2003, p. 6) dizem que:

Se a resiliência pode ser desenvolvida através de relações de confiança e apoio, o foco de atenção na saúde das crianças e adolescentes desloca-se para o cuidar, isto é, para o fato de elas serem cuidadas e acreditadas como sujeito em desenvolvimento.

A revisão de literatura é um processo contínuo na elaboração de uma pesquisa, bem como em sua própria realização e coleta de dados. Assim, pensa-se nas contribuições teóricas e práticas que a presente pesquisa objetiva compor sobre o contexto abordado e decorrido. A investigação da resiliência está associada ao

estudo de aspectos individuais, como fase de desenvolvimento, experiência, histórico de vida etc. Também se ponderam os elementos contextuais, como o nível sociocultural, o ambiente e o suporte social. Discutir as contribuições teóricas de resiliência no campo da saúde abre portas para um debate contemporâneo muito construtivo, com o intuito de se ter uma compreensão esclarecedora do indivíduo. (ANAULT, M. *apud* CABRAL; LEVANDOWSKI, 2013). Por isso, faz-se admissível refletir sobre a práxis do psicólogo nas Políticas Públicas de Assistência Social e as suas responsabilidades nos atendimentos realizados segundo a sua competência.

Isso só se tornou possível por meio da Lei Orgânica de Assistência Social nº 8.742, aprovada em 1993, que criou condições para institucionalizar a Assistência Social como política, a fim de garantir direitos para a população que necessitasse de seus serviços. Mas foi somente em 2004 que um novo modelo de gestão, centralizado na família, alterou o LOAS para SUAS (Sistema Único de Assistência Social), que se regulamenta como uma política não contributiva, dever do Estado e direito de todo cidadão que dela necessitar.

Dessa maneira, a Psicologia busca construir vínculos sociais, formando redes de apoio e de fortalecimento comunitário, assegurando a presença de tais profissionais inseridos nas Políticas Públicas de Assistência Social, atuando em Centros de Referências como, por exemplo, o CRAS e o CREAS.

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), segundo os apanhados teóricos da rede e conforme o Guia de Orientação do CREAS (Brasil, 2005), presta atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco e violação de seus direitos, direcionando os focos das ações para a família, com a perspectiva de potencializar sua capacidade de proteção a suas crianças e adolescentes por ocorrência de negligência, abandono, ameaças, maus tratos, violência física/psicológica/sexual, discriminações sociais e restrições à plena vida com autonomia.

O abuso sexual e a violência doméstica contra crianças e adolescentes, são os tipos de violências mais frequentes; são vistos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como alguns dos maiores problemas de saúde pública existentes.

Este trabalho objetiva analisar as bases estruturantes da resiliência em crianças e adolescentes que sofreram violência, considerando os impactos emocionais resultantes dessas vivências.

METODOLOGIA

O método utilizado nesta pesquisa é qualitativo, com foco na natureza subjetiva do objeto analisado, do tipo estudos de caso, a partir do procedimento clínico, no contexto de atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A investigação teve a psicanálise como eixo teórico, pois possibilita a compreensão do desenvolvimento infantil abordado por Freud e os impactos emocionais determinados pelas primeiras relações, quando não se adéquam às necessidades da criança.

PROCEDIMENTOS

A instituição Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS foi contatada por meio de uma Carta de Apresentação da UFMS. Em seguida, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo responsável, contendo as explicações sobre o que a investigação pretendia.

Foram realizadas cinco visitas ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Participaram do estudo três crianças e adolescentes do sexo feminino, com idades entre 09 e 11 anos, cursando o nível fundamental em escola pública da região, que se encontravam em atendimento psicológico no CREAS de Corumbá.

Os sujeitos foram selecionados segundo a sua disponibilidade de horário e a anuência da família em participar da investigação, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizado pelos pais no primeiro encontro realizado em conjunto com as crianças.

Os instrumentos utilizados para a consecução dos objetivos propostos foram:

- **O desenho da família**, que configura um importante recurso na compreensão das vivências emocionais de crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica. Para Vagostello (2007), a vitimização incide diretamente sobre o corpo da criança

nos casos das violências física e sexual e, indiretamente, nos casos de negligência e de violência psicológica. As crianças foram solicitadas a fazer um desenho da família, o que já revela um pouco do seu quadro familiar, ali representado de forma lúdica.

- **O Teste de Apercepção Infantil com figuras de Animais – Children’s Apperception Test – CAT-A.** Conforme Bellak & Bellak (1949/1991), o CAT-A é composto por pranchas com figuras de animais em várias situações humanas. Destina-se a crianças de 03 a 12 anos, de ambos os sexos.

- **A escala de resiliência para crianças e adolescentes de Prince-Embury (2007),** com seus itens de leitura de forma bem simplificada, buscando identificar os traços e/ou as características pessoais de resiliência dos participantes.

- **Entrevista semiestruturada com a psicóloga do CREAS,** com o objetivo de compreender o modo como atua em suas atividades e suas percepções acerca do contexto das violências sofridas pelas crianças e adolescentes em âmbito familiar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentados os sujeitos da pesquisa, utilizando nomes fictícios para a manutenção do sigilo e anonimato.

Sujeito 1 – Maria, de 09 anos, cursa o quarto ano do Ensino Fundamental. Maria presenciou a violência doméstica sofrida pela mãe durante algum tempo.

Sujeito 2 – Joana, de 10 anos, cursa o quinto ano do Ensino Fundamental. Joana foi vítima de abuso sexual por parte do padrasto.

Sujeito 3 – Estela, de 11 anos, cursa o sexto ano do Ensino Fundamental. Estela foi vítima de agressão física por parte do seu padrasto; também era violentada sexualmente pelo padrasto da sua mãe.

Observação: todos os sujeitos apresentam nível socioeconômico baixo. São provenientes da camada pobre da população, com renda entre um e dois salários mínimos.

Análise dos resultados dos instrumentos utilizados

Desenho da Família

A respeito do desenho da família, os resultados qualitativos foram selecionados por haver certas semelhanças nos casos, no que se refere aos construtos psicológicos em face da violência sexual e doméstica sofrida. É a partir dessa relação de parentalidade que a criança e o adolescente podem desenvolver condições psíquicas favoráveis para superar as adversidades e se restabelecer novamente diante dos traumas causados pela violência.

Como em alguns casos ocorre a ausência, a ruptura e até mesmo a negligência por parte da família e/ou cuidador, necessária se faz a intervenção profissional em órgãos especializados como, por exemplo, o CREAS, que presta atendimento prioritário às crianças vitimizadas. Segundo Robert Blum, citado no artigo de Slap (2001), a presença da autoestima, da união familiar que gera uma proteção de um modo universal e do aumento de recursos sociais, permite que o adolescente melhore suas capacidades de lidar com situações adversas futuras.

Os desenhos foram realizados em grupo; pediu-se a cada um que fizesse um desenho da família, a fim de investigar a expressão racional da criança com o seu núcleo de base. As crianças receberam folhas de papel A4 em branco, lápis preto, borracha branca, lápis de cor de 12 cores e canetinhas hidrográficas de 12 cores.

Desenho 1



Fig. 1: Sujeito 1 – Maria

O desenho do sujeito 1 retrata uma família patriarcal, sendo o pai figura de destaque, sugerindo equilíbrio e certa afetividade. O desenho reflete uma família de

comportamento rígido, evidenciando a dominância paterna em casa. Em conversa, a Maria relatou que o pai é advogado e cuida de todos da família.

Desenho 2



Fig. 2: Sujeito 2 – Joana

Desenho de tamanho desproporcional, sugerindo algum tipo de incômodo, medo ou insegurança sentido pelo sujeito. O desenho é marcado por cores vibrantes nos personagens e até no sol, que expressa um sorriso, o que reflete certa afetividade no lar.

Desenho 3



Fig. 3: Sujeito 3 – Estela

Desenho comum de um sujeito feliz e equilibrado. Com a presença de coração, animais de estimação, sol retratado com um sorriso e figuras interligadas. Aparentemente estão em uma área verde, tipificando um passeio ao ar livre. O sujeito se desenhou entre os pais, expressando um lugar de segurança em que se percebe ou gostaria de estar. A falta de mãos nos personagens indica falta de afetividade. Essa ausência é resultado de mecanismos de defesa utilizados para se proteger do seu contexto familiar. Foi observada a presença da sobreposição da violência doméstica: além de sofrer violência física, Estela ainda está exposta ao abuso sexual.

Interpretação do Teste Cat-A:

SUJEITO 01 (Maria): *“Era uma vez uma galinha que fazia muitos filhinhos, mas depois ela parou de fazer e pensou de alimentá-los. Os pintinhos amavam muito a mãe, querendo assim fazer-lhe uma surpresa e tiveram a ideia de fazer um bolo para ela, deixando-a muito feliz. Como a mãe adorou a festa preparada pelos seus filhinhos, entregou presentes a cada um deles. E todos, com muita alegria, comeram o delicioso bolo juntos.”* – Compreende-se a dinâmica familiar em torno da figura materna, que é quem cuida e alimenta.

SUJEITO 02: *“Era uma vez uma mãe e três pintinhos, eles estavam almoçando para depois sair e ir ao parque. Estavam comendo milho, que era a comida favorita deles, e assim que terminaram foram para o parque. Mas, já quase saindo de casa, um dos pintinhos não queria ir no passeio, fazendo com que a mãe desistisse do passeio e ficasse em casa com todos juntos.”* – Percepção da mãe como uma figura continente, que é aquela que recebe e contém as angústias, trazendo um acolhimento.

SUJEITO 03 (Estela): *“Era uma vez uma galinha que teve três pintinhos, ela estava fazendo a comida enquanto eles brincavam. Logo que terminou, chamou os pintinhos para almoçar e um deles falando assim para a galinha: mamãe, não quero comer essa comida. Sua mamãe lhe respondeu: essa é a única comida que temos! Ai o pintinho concordou em comer a comida que a mamãe galinha havia preparado. Assim, todos os pintinhos comeram, foram escovar os dentes, indo deitar logo em seguida.”* – Mais uma vez, a mãe é inserida na dinâmica familiar. O sujeito 03 apresenta-a como uma figura central e importante em sua vida, de quem parte a mobilização de suas defesas.

Escala de Resiliência

Os sujeitos receberam a escala de resiliência para responder, a fim de medir e analisar as bases estruturantes para o processo da resiliência em crianças e adolescentes.

As atividades de resiliência levam o sujeito a uma elaboração de seus próprios sentimentos e dos sentimentos do outro em relação a ele, desenvolvendo uma capacidade de resposta psíquica diante de seus sofrimentos, desprendendo-se do que lhe causou dor e alcançando seu eu resiliente. Dessa forma, segundo Sanderson (2005), o que possibilita a prevenção da instauração de traumas na criança e no adolescente é a informação e o fortalecimento dos laços familiares, fazendo com que consigam voltar a seus recursos internos para enfrentar o problema.

Foram bastante positivos os resultados obtidos, pois evidenciaram índices satisfatórios de resiliência. Pode-se observar que as crianças e os adolescentes, frente às agressões físicas, psicológicas e sexuais sofridas, das quais foram vítimas em seu ambiente familiar, mostraram-se egoicamente fortalecidas, evidenciando a preservação de bons objetos introjetados. Infere-se, de acordo com Winnicott, que as primeiras relações objetais foram continentes ao ego imaturo do bebê, através de uma sustentação bem-sucedida.

Dessa forma, tanto os desenhos como as histórias mostram que os sujeitos apresentam recursos internos próprios para lidar com suas dificuldades e com o contexto familiar de violência.

Entrevista semiestruturada

Na segunda etapa da pesquisa de campo, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a psicóloga do CREAS, que seguiu um roteiro aberto sobre as suas percepções no tocante ao tema exposto.

Levando em consideração que o tema central da investigação é parte da saúde mental e qualidade de vida, a profissional descreve que a resiliência é construída a partir da relação com o outro e das marcas mnêmicas grafadas durante a infância. Assim, ela procura trabalhar a questão afetiva, independentemente do padrão socioeconômico em que se encontram, o fortalecimento de vínculos na família, assim como o espaço da escuta e continência no âmbito familiar, onde poderão expor seus sentimentos de forma que se sintam seguros.

O processo terapêutico disponibilizado nesse espaço do CREAS vem contribuindo com o fortalecimento dos recursos internos da criança e do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa traz o conceito de resiliência sob a ótica psicanalítica, abordando-a como um recurso egoico importante para o enfrentamento de situações adversas. Evidencia-se que resiliência, na psicologia, é uma característica da pessoa capaz de elaborar o sofrimento e continuar investindo na vida.

A partir dos estudos realizados, fica clara a importância das primeiras relações do indivíduo com o outro. As relações pais-bebês são determinantes para que se desenvolva um processo de resiliência, a fim de construir um eu resiliente.

A pesquisa realizada demonstra que uma boa relação inicial e continente mãe-bebê oferece suporte emocional determinante para um ego fortalecido, capaz de superar as mais graves angústias e traumas experienciados durante a infância. Winnicott (1983) afirma que uma mãe devotada significa uma mãe com adaptação sensível e ativa às necessidades de seu bebê, necessidades absolutas que funcionam como agentes e defensores da constituição psíquica da criança e do adolescente, e contribuem para a promoção da sua saúde mental e emocional.

A partir dos instrumentos e escala utilizados na pesquisa, evidencia-se que os sujeitos participantes assistidos pelo CREAS, mesmo diante das violências sofridas, possuem uma perspectiva de futuro e de vida feliz, devido aos recursos introyectados pela relação mãe-bebê, que serviu de base primordial para o amadurecimento egoico e o desenvolvimento da resiliência.

REFERÊNCIAS

- ANANIAS, J. M.; WHITAKER, M. A.; AZEVEDO, T. A. M. *et al.* Desenho infantil e a violência doméstica. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência**, Marília, ed.5, n. 5, p. 98-106, mai. 2010.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. Secretaria de Assistência Social. Brasília, 2011.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social, **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Brasília, 2011.
- CABRAL, A. S., LEVANDOWSKI, D. C. Resiliência e psicanálise: aspectos teóricos e possibilidade de investigação. **Revista Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 16, p. 42-55, mar. 2013.
- CONZATTI, R. MOSMANN, C. Resiliência em crianças acolhidas: suas percepções sobre as adversidades. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, p. 352-378, ago. 2015.

CREMOSCO, M. V. F. Violência e resiliência: enfrentamento do traumático na clínica psicanalítica. **Revista Lat-Am Journal of Fund. Psychopath**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 222-240, nov. 2008.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos às crianças. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 6 p. 227-235, 2003.

KLEIN, M. Nosso mundo adulto e suas raízes na infância. *In: Inveja e Gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MINAYO. M. C. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO. M. C (Org). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, E. G., MACEDO, M. M. **Vivência de indiferença: do trauma ao ato-dor**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PACHECO, M. L., MALGARIM, B. G. Centro de referência especializado de assistência social: apanhados teóricos sobre uma rede especial de apoio e proteção em casos de abuso sexual infantil. **Revista de Psicologia - IMED**, v. 3, n. 3, p. 545-553, 2011.

PASSOS, C. M. Família, laços e sofrimento psíquico. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 3, 2011.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, R. B., CEZAR, P. C. N. Atuação do psicólogo no CREAS em municípios de pequeno porte. **Revista de Estudos Interdis. em Psicologia**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 80-98, jun. 2013.

SANDERSON, C. **Abuso Sexual em crianças: Fortalecimento pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais e pedofilia**. São Paulo: MBooks, 2005.

UNGARETTI, M. S. Revisão Literária sobre relação de resiliência com conceitos psicanalíticos. **Revista de Psicologia do Rio Grande do Sul**, p. 63-69, mai. 2013.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ZAVARONI, D. M. L.; VIANA, T. C.; CELES, L. A. M. A constituição do infantil na obra de Freud. **Revista Estudos em Psicologia**, v. 12, p. 65-70, 2007.

TRÁFICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA EXPLORAÇÃO SEXUAL: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA CIDADE DE FRONTEIRA

Mairane Araújo Ferreira

Graduanda do Curso de
Psicologia pela Universidade
Federal de Mato Grosso do
Sul/CPAN.

*Carmem Adélia Saad
Costa*

Professora Associada do
Curso de Psicologia UFMS/
CPAN.

Jolise Saad Leite

Professora Associada do
Curso de Psicologia UFMS/
CPAN.

Resumo: O presente estudo objetivou investigar a problemática do tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual, de forma que os dados possam auxiliar a condução de políticas sociais para o enfrentamento da situação no nosso município. O método utilizado foi o descritivo, com enfoque quantitativo e qualitativo. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica, levantamento de dados documentais e entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram a existência da exploração sexual da infância e juventude para fins comerciais no Município de Corumbá-MS e a influência que a fronteira Brasil/Bolívia exerce sobre essa problemática. Essa realidade requer políticas públicas mais consistentes, voltadas à prevenção e ao enfrentamento dessa atividade.

Palavras-chave: Tráfico, Exploração Sexual, Turismo, Políticas Públicas.

TRAFFICKING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS FOR SEXUAL EXPLOITATION: THE REALITY OF A FRONTIER CITY

Abstract: The paper aims to investigate the problem of trafficking children and adolescents for purposes of sexual exploitation, so that the data may help organize social policies to confront the situation in our city. The method used is descriptive, with quantitative and qualitative approach. The methodology included bibliographic research, documentary data collection and semi-structured interviews. The results pointed to the existence of sexual exploitation of children and young people for commercial purposes in the city of Corumbá-MS and the influence exercised by the Brazil/Bolivia border. Such a reality requires more consistent public policies in order to prevent and combat the activity.

Keywords: Trafficking, Sexual Exploitation, Tourism, Public Policies.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central o tráfico de crianças e adolescentes para exploração sexual com finalidade comercial. Esse enfrentamento vem sendo recorrente desde a escravidão. A atividade surgiu nos primórdios da história da humanidade, quando povos eram vendidos e designados a exercer qualquer tipo de trabalho. De acordo com Damásio de Jesus (2003), o problema do tráfico não é novo; a mais antiga referência histórica do tráfico de pessoas está, sem qualquer dúvida, no tráfico negreiro. O Brasil “colônia” sempre manteve a escravidão; foi o último país da América do Sul a aboli-la. No início do século XIX, a existência da mão de obra escrava já não interessava mais aos ingleses, que tinham grandes interesses no mercado consumidor da América do Sul.

Na “Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos” (VIENNA, 1993) e “Conferência Mundial sobre a Mulher” (BEIJING, 1995), ganhou relevância a ideia de que o tráfico de seres humanos está em oposição à dignidade e ao valor da pessoa. Assim, a humanidade deve combater tal crime.

Em Nova York, em 2000, foi realizada a “Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em especial Mulheres e Crianças”, conhecido como Protocolo de Palermo. No Brasil, entrou em vigor em 2004, com objetivos de cunho preventivo, punitivo e social, de recuperação e tratamento às vítimas, com o intuito de fazer valerem os seus direitos humanos.

Segundo a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), crianças e adolescentes estão entre as maiores vítimas do tráfico de pessoas, além de ser a terceira modalidade criminosa mais lucrativa do mundo. Cerca de 2,5 milhões de pessoas no mundo são vítimas do tráfico de seres humanos para trabalhos forçados e exploração sexual, gerando, em média, US\$ 32 bilhões de lucro por ano, segundo dados do Relatório da Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2012). Considerando que 50% dessas vítimas são crianças e adolescentes, é difícil estabelecer números exatos, por se tratar de práticas clandestinas, negadas ou ignoradas.

Outro dado preocupante do relatório é que dezenas de milhões de crianças e adolescentes vivem e trabalham nas ruas das grandes cidades em todo o mundo, e o número tende a crescer nos próximos anos. Entre os principais motivos que levam as crianças e adolescentes para as ruas, está a fuga da violência e dos abusos sexuais sofridos dentro de casa e na vizinhança. A maior parte das vítimas de tráfico é de meninas, que são obrigadas a se tornar trabalhadoras do sexo, principalmente em cidades indianas como Mumbai, Déli e Calcutá. Nas cidades de Bangladesh, é gran-

de o número de meninas e meninos que são explorados em bordéis e nos mercados de sexo de rua. Uma das grandes problemáticas de exploração sexual de crianças e adolescentes no mundo tem como ponto chave as desigualdades sociais.

Segundo dados fornecidos pelo Relatório Global sobre Tráfico de Pessoas do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODC, 2014), o crime afeta praticamente todos os países, em todos os continentes. Atualmente, o Brasil ocupa uma posição extremamente preocupante no contexto do crime de tráfico de pessoas, como país de origem e de destino, a décima posição entre os países com mais vítimas do tráfico de pessoas no mundo.

Em 2002, com a divulgação da PRESTAF – Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para Fins de Exploração Sexual Comercial no Brasil (LEAL; LEAL, 2002), a situação brasileira foi revelada pelos diversos aspectos do tráfico de pessoas no país. A Pesquisa apontou cerca de 240 rotas de tráfico de pessoas no país, com 131 rotas interligando o Brasil ao exterior, com forte aglomeração na Região Norte, 78 rotas interestaduais e 32 rotas intermunicipais. As rotas são estrategicamente construídas a partir de cidades que estão próximas de rodovias, portos e aeroportos, oficiais ou clandestinos, que são pontos de fácil acesso. Podem ser utilizadas vias terrestres, aéreas, hidroviárias e marítimas.

O tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial configura-se da seguinte forma: no Nordeste, o indicador é o turismo sexual; no Norte, a prostituição; no Centro Oeste, a prostituição e o turismo de pesca; no Sudeste, o turismo sexual, a prostituição e a pornografia; e no Sul, a prostituição e o tráfico para adoção ilegal (cf. Banco de Dados da RECR/CECR, 2002).

A enorme extensão de fronteira seca do Brasil, que faz divisa com os maiores países sul-americanos, facilita tanto a importação quanto a exportação de pessoas para o tráfico. O tráfico de pessoas é, portanto, uma das atividades ilícitas e uma das formas de violação dos direitos humanos que acontecem nas fronteiras brasileiras (GODOI; CASTRO, 2010).

Corumbá-MS, cidade localizada no coração do Pantanal, vem atraindo pessoas do mundo inteiro pelo seu potencial turístico. Se, por um lado, o desenvolvimento desse potencial traz aspectos positivos à economia da região, por outro, está produzindo o fenômeno da exploração sexual infantojuvenil. Segundo estudos realizados pelo Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CREIA, 2004), há indícios de uma rede organizada de exploração sexual infantil nas boates e nos barcos pesqueiros.

Diante da gravidade dos dados apontados, o tráfico e a exploração como violações dos direitos das crianças e adolescentes, que se manifestam de diferentes formas e com inúmeras interfaces, para a sua melhor compreensão, devem ser analisados em suas diferentes dimensões. Assim, este estudo propõe-se a investigar a problemática do tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual, de forma que os dados identificados auxiliem na condução de políticas sociais para o enfrentamento da situação no nosso município.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotado o método descritivo, com enfoque quantitativo e qualitativo.

Para Silva (*apud* BIASOLI-ALVES; ROMANELLI, 1998), a relação entre aspectos quantitativos e qualitativos é complementar, isto é, o levantamento quantitativo ocupa-se de ordens, grandezas e suas relações, e a análise qualitativa formula um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o que não é quantificável.

Minayo (1994 *apud* SILVA op. cit.) aponta que as duas metodologias são compatíveis e podem integrar um mesmo projeto. A pesquisa quantitativa pode conduzir o estudioso à escolha de um problema particular a ser analisado em sua complexidade. A abordagem qualitativa é a investigação que melhor se harmoniza ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos, universos simbólicos; ambas incluem o conhecimento social. Dessa forma, ambas se completam como teorias e métodos de análise e interpretação.

A coleta de dados sobre o tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual e comercial foi realizada através de pesquisa bibliográfica sistematizada nos bancos de dados (www.bvs-psi.org.br, SciELO, PePsic, Indexpsi, dentre outros). O levantamento de dados documentais foi efetuado nas Instituições Públicas, como: o Conselho Tutelar, a Polícia Federal, a Polícia Civil e a Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso (DAIJ), que compõem a rede de atendimento ao tráfico de pessoas, no período de agosto a outubro de 2018, na cidade de Corumbá-MS.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram profissionais da Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso (DAIJ). Inicialmente, foi solicitada a anuência da instituição para a coleta dos dados necessários para a consecução de trabalho. Os procedimentos utilizados foram realização de entrevistas semiestrutu-

radas e coleta de dados de arquivo, a partir dos quais se elaboraram cinco questionários específicos.

De acordo Manzini (1990/199), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergirem informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentados os resultados e as discussões dos dados obtidos sobre a realidade do Município, a respeito do tráfico de crianças e adolescentes para exploração sexual com finalidade comercial, com base em informações da Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso.

Foram realizadas entrevistas na DAIJI e na Polícia Civil, com profissionais que atuam na defesa, proteção e direitos de crianças e adolescentes. Foram 15 os casos investigados no período. Entretanto, apenas cinco deles foram solucionados. Dados obtidos através das entrevistas revelaram que a não resolução dos demais casos foi decorrente de interferências de familiares das vítimas. De acordo com relatos de um dos entrevistados, essa interferência provavelmente decorre dos benefícios financeiros obtidos pelas crianças e adolescentes, que são utilizados, muitas vezes, para a sobrevivência e o sustento de suas famílias. Entre os casos registrados, apenas uma pequena parcela é de adolescentes; a grande maioria (mais de 80%) envolve crianças. Outra observação importante, apontada pelos dados coletados, é que essa problemática atinge crianças e adolescentes de ambos os sexos; não existe prevalência de gênero.

A seguir, serão elencados alguns fatores que favorecem as ocorrências de tráfico de crianças e adolescentes com a finalidade de exploração e abuso sexual.

A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Segundo a Pesquisa ENAFRON – Diagnóstico sobre Tráfico de Pessoas nas Áreas de Fronteira (2013) -, a fronteira terrestre brasileira é também chamada de “fronteira seca”. Toda a linha fronteira do Brasil possui cerca de 16 mil quilômetros de extensão, dos quais 7,3 mil são linha seca. Mato Grosso do Sul é um desses estados que fazem parte dessa extensão fronteira, com aproximadamente 1.517

quilômetros de fronteira internacional com seus países vizinhos, o Paraguai e a Bolívia (GODOI; CASTRO, 2010).

O município de Corumbá, por sua especificidade de cidade fronteiriça, tem partilhado com a Bolívia a problemática do tráfico de crianças e adolescentes para exploração sexual. De forma geral, essas regiões fronteiriças também são impactadas por outros problemas ilícitos: contrabando, tráfico de drogas, tráfico de armas, de seres humanos. Os motivos são diversos: ambientais, econômicos, políticos e culturais. Esse panorama é favorecido pela condição geográfica, aliada ao fato de ser uma fronteira aberta, sem uma legislação conjunta entre os dois países.

De acordo com entrevista realizada com um dos profissionais:

A dificuldade de informação na fronteira, a falta de coordenação entre as instituições, a falta de uma legislação, não igual, mas pelo menos parecida, porque não adianta eu reprimir aqui no Brasil se o país ao lado é tudo liberado. Não é cada um fazer o seu papel, estamos em uma faixa de fronteira, onde há locomoção de pessoas, carros, motos, entre outros de ambos os países. Não adianta ignorar que na Bolívia também há uma população bem carente, que também é vítima de exploração e que também está sujeita a cometer uma série de ilícitos.

Segundo a ENAFRON (2013), o tráfico de pessoas é a terceira atividade ilícita mais lucrativa do mundo e uma das formas de violação de direitos que acontece na “fronteira seca” brasileira. O tráfico de pessoas implica a mobilidade e o transporte de pessoas “de um local para o outro” ou de um estado da Federação para outro, dentro do território nacional, dentro do mesmo estado ou entre países distintos. O cruzar de “fronteiras” ou divisas internacionais faz parte da própria definição de tráfico internacional e nacional, e pode ser entendido como a facilitação da mobilidade que compõe o crime de tráfico de pessoas. Esse acontecimento transnacional, evidenciado na exploração sexual, trata a criança e o adolescente como mercadoria, favorecendo o mercado do sexo.

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é considerada, para Leal, como

[...] uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (mercadores), organizados em rede de comercialização local e global (mercado), ou por pais ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda). (LEAL, 2002, p. 56).

A exploração sexual de crianças e adolescentes é uma das formas mais cruéis de violência e está associada a diferentes fatores de risco. Também pode estar vinculada

[...] à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outros). (BRASIL, 2004, p. 27).

De acordo com BRASIL (2013), a travessia de bolivianos e brasileiros de um país para o outro é bem fácil, porque há moradores de ambos os países na região fronteira, nas cidades de Corumbá e Puerto Quijarro, tornando livre o acesso. Há certa dificuldade de proibição dessa atividade nas fronteiras terrestres por causa da proximidade geográfica com os países fronteiriços da América do Sul. Muitas vezes a divisão entre dois países é apenas uma rua. Além disso, “cruzar fronteira” é um ato tão costumeiro nessas regiões, e tão pouco vigiado, que inclusive crianças e adolescentes transitam de um país para o outro sem a necessidade de documentação.

O entrevistado relata que essa não exigência é ainda mais precária no Brasil: os bolivianos atravessam a fronteira utilizando nomes ou documentos falsos, para executarem atividades ilícitas.

A fronteira é muito desorganizada, acontece tráfico de pessoas, tráfico de mercadorias, tráfico de armas, tráfico de drogas e de veículos. Não se tem um escâner na fronteira. Se quiserem passar com drogas, armas, crianças dentro de uma carreta, vai passar, porque não tem controle. Uma região como Mato Grosso do Sul, o maior corredor de tráfico da América Latina, deveria ter um maior investimento e atenção na fronteira.

O delegado especializado da DAIJI explica que as principais dificuldades de investigação desses casos são a fronteira aberta e a falta de comunicação com o país vizinho.

Esses relatos expressam apenas um resumo do cenário da violência na fronteira de Mato Grosso do Sul, entre as cidades de Corumbá e Puerto Quijarro e das diversas violações de direitos de crianças e adolescentes.

Os dados documentais de ocorrências de violência sexual contra a criança e o adolescente foram fornecidos pela Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso (DAIJ) Corumbá. Com base nos dados (2015 e 2018), traçou-se um perfil

sobre a idade e o sexo das cinco crianças e adolescentes registrados. A maioria é do sexo feminino; apenas um dos sujeitos é do sexo masculino. Todos são menores de 15 anos, com idade entre 09 e 14 anos. Nesses casos, as crianças foram aliciadas por pessoas próximas e familiares, em quem a criança confiava (padrasto, madrasta, pai) e que deveriam oferecer proteção e cuidado. Em apenas um dos casos a jovem foi sequestrada perto da sua residência. Foi abusada e torturada, mas conseguiu fugir.

Essa realidade revela uma das formas mais cruéis de violência contra crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados em fase de desenvolvimento. A família falhou no papel parental de proteger e cuidar. Winnicott (1983) sublinha o trauma como consequência das falhas ambientais no desenvolvimento emocional.

Segundo Aberastury e Knobel, nessa fase, a adolescência não deve ser vista apenas como uma passagem para a vida adulta. A criança entra na adolescência com muitos conflitos e incertezas e precisa sair dela com sua maturidade estabilizada, com caráter e personalidades adultos. “A consequência final da adolescência seria um conhecimento de si mesmo como entidade biológica no mundo, o todo biopsi-cossocial de cada ser nesse momento da vida” (ABERASTURY; KNOBEL, 1989, p. 30).

O abuso sexual deixa marcas profundas e um intenso sofrimento psíquico, muitas vezes impedido de ser traduzido em palavras. Essa violência contra crianças e adolescentes configura grave problema social e de saúde pública. Entretanto, estudos demonstram que a maior incidência de maus tratos e violação de direitos contra essa população ocorre no ambiente familiar. Segundo Habigzang e Koller (2011), são as pessoas que mantêm um vínculo de cuidado ou responsabilidade sobre crianças e adolescentes que as agridem das mais variadas formas. Em toda situação de abuso sexual, há exercício de poder do agressor sobre a vítima.

Santos (1998) afirma que o abuso sexual intrafamiliar, na maioria das vezes, não é um fato isolado que envolve somente o abusador e a criança ou o adolescente violado. De forma direta ou indireta, inclui todos os outros membros da família, seja pelo “silêncio” compactuado, seja pela participação ativa no abuso ou na organização dos papéis sexuais no contexto familiar. No entanto, as vítimas citadas moram com seus familiares; aqueles que deveriam proteger, cuidar e amparar são os maiores aliciadores. Como se observa nos casos elencados, são as figuras da madrasta, padrasto e pai que mantinham ou incentivavam o abuso sexual.

Os resultados apontam para o fato de que os agentes aliciadores oferecem aos adolescentes uma falsa proteção (moradia, alimentação, acesso a bens de consumo)

que, em um primeiro momento, vem suprir, de alguma forma, a carência deixada pelo meio familiar. Na realidade, essa proteção esconde uma face perversa, pois oferece, como meios de atrativos aos adolescentes, benefícios aos quais não teriam acesso de outra forma, mantendo-se, assim, um sistema de exploração. Verifica-se que há uma preponderância nos fatores de ordem econômica e social nos casos citados, pois algumas das vítimas recebiam dinheiro e alimentos quando eram abusadas.

São escassos os dados estatísticos sobre exploração sexual infanto-juvenil no município de Corumbá, devido às dificuldades mencionadas anteriormente para a sua quantificação. Além disso, muitos casos ainda não foram solucionados.

O TURISMO E A EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O turismo é uma das maiores e mais lucrativas atividades econômicas do mundo. A cada ano, os turistas estrangeiros e nacionais injetam uma quantidade significativa de recursos financeiros nas economias das nações e cidades menos desenvolvidas. Entretanto, essas atividades econômicas são apontadas como facilitadoras da inserção de crianças e adolescentes na exploração comercial.

Lomba (2004) fala da relação entre o turismo exercido na modalidade de pesca em Corumbá e sua ligação com a exploração sexual de crianças e adolescentes. Na atualidade, além dos atrativos oferecidos pelo rio Paraguai, inserido na paisagem pantaneira, outros fatores contribuem para a vinculação do turismo à exploração sexual. Segundo a pesquisa, o que está em jogo é a satisfação do desejo sexual do consumidor, o lucro e as relações de poder desigual. Ficam evidenciadas, também, a exploração e a dominação de classe, de gênero, e de etnia de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com essa concepção, há uma relação do turismo com a questão da exploração sexual de crianças e adolescentes. Quando questionado se tinha conhecimento de casos de exploração sexual de crianças e adolescente, o delegado da DAIJI de Corumbá-MS relatou:

A gente observa, principalmente maior índice na época da pesca, quando a pesca está aberta. Ocorre durante o ano inteiro, mas há um aumento nessa época. Vêm denúncias do 180, da corregedoria, vêm de todos os lados. Menores são aliciadas e levadas para essas chalanças, a gente tem um monte de informação, vários casos.

Sob essa perspectiva, a região atrai o turismo sadio, mas também o turismo sexual. O delegado narra:

Nove meninas desapareceram, imaginaram o pior, vieram de São Paulo. Checaram os voos para Corumbá e elas não haviam chegado. Um sujeito pagou uma van, trouxe as nove meninas de Campo Grande até Corumbá, alugou uma chالانا, um barco luxuoso que tinha em Ladário...E foram para o rio e lá o celular de uma das meninas não pegou, a mãe da menina se desesperou. A mãe sabia que estava vindo para cá, mas a jovem disse outra coisa para a mãe, falou que viria trabalhar com eventos. Como o celular não pegou, a mãe desesperou e logo imaginou que a filha foi sequestrada, estuprada e morta. O que realmente aconteceu, tinha uma pessoa por trás de tudo. As meninas eram maiores de idade, mas como acontece com maiores, acontecem com menores também. Aqui a gente atende vários casos de meninas de 14 e 15 anos nessa lida de prostituição.

Além do turismo com o barco de pesca, a produção de eventos é outra forma encontrada para aumentar o fluxo turístico. Algumas produções de eventos têm atraído turistas para Corumbá e região, como o Festival da América do Sul e o Arraial do Banho de São João, dois grandes eventos anuais.

Fica evidente que o turismo tem muita influência na exploração sexual infanto-juvenil e que há pouca fiscalização que dê conta dessa problemática.

Em um respectivo estabelecimento, vai lá no final de semana, umas 20 horas, encosta uma van cheia de meninas. Eles (os responsáveis) têm um glossário dessas meninas e vão mostrando para os clientes, para escolha. Escolhem, pegam e vão embora.

Em 2012, a delegada, da Delegacia da Mulher, juntamente com outros colegas de profissão, montou uma operação para combater a exploração sexual na cidade de Corumbá, pois receberam uma denúncia de um respectivo estabelecimento da cidade de Corumbá, onde ao lado tinha um bar. Na época, os turistas ligavam para o bar e pedia uma menina, falo meninas, pois eram meninas de no máximo 18 anos e o próprio dono do bar levava a menina até o respectivo estabelecimento, virando uma questão comercial, como se fosse um produto.

OS PLANOS DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Alguns pesquisadores definem a violência sexual praticada contra crianças e adolescentes como uma violência contra os direitos humanos fundamentais. Entre eles, está Saffioti, que diz:

[...] prefiro trabalhar com a noção de direitos humanos, que pelo menos, varia por subestruturas, de classe para classe, de raça para raça, de gênero para gênero [...] Parece que o conceito de violência não encontra um lugar ontológico, por isso é impossível definir violência, enquanto os direitos humanos encontram esse lugar [...]. (SAFFIOTI, 1995, p. 19).

Para Leal,

[...] o conceito sobre violência sexual requer análise de categorias objetivamente histórica, normativa e ética. Assim violência sexual se define como violação de direitos provocados no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. (LEAL *apud* SANTOS, 2002, p. 12).

No Brasil perdura, no imaginário social, um estigma: criança “rica” é de família, crianças “pobres” são das instituições governamentais e não governamentais de assistência social, crianças e adolescentes em situação de risco do Poder Judiciário. Entretanto, o direito de todos deve ser reconhecido e respeitado, independentemente da idade, sexo, cor, condição social etc. São direitos essenciais das crianças e dos adolescentes: o acesso à Educação Básica, como condição necessária ao seu desenvolvimento; o acesso ao esporte, ao lazer e à recreação, e o direito de serem protegidos de maneira especial e igualitária no respeito aos seus direitos (SILVA, 2005).

O artigo nº 227 da Constituição Federal Brasileira descreve o dever de proteção integral da criança e do adolescente e o direito de ter respeitada a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em 1990, esse artigo da Constituição Federal (227) foi regulamentado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069/90), estabelecendo a doutrina da proteção integral. O artigo 227 da Constituição Federal, adicionado ao que estabelece o artigo 86 do ECA, configura o que denominamos de rede de proteção social.

Cada fragmento desempenha um papel, ou seja, o que a mesma Lei (Art. 86) determina como dever é: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente faz-se a por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, Estados e Municípios” (BRASIL, 1988).

No município de Corumbá, existem algumas instituições que compõem a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, que são necessárias para atendimentos voltados para crianças e adolescentes, tais como: Conselho Tutelar, CREAS, CRAS, CAPS, DAIJI, entre outros.

Entretanto, segundo dados da entrevista, as políticas públicas do município estão bastante incipientes em relação a essa problemática. Não há uma preocupação com dados; não existe produção científica sobre a temática.

Outro fato preocupante é que existem casos em que adolescentes em situação de exploração sexual não se veem como vítimas, como explica o delegado entrevistado: “As meninas não se veem como vítimas da exploração sexual. Elas não se identificam como vítimas por medo ou por estarem ganhando algum benefício”.

O desafio da política de atendimento é exatamente dar respostas a essas diversas situações de violência e contextos de vulnerabilidade social, gerando os fluxos de atendimento em rede. Onde há crianças e adolescentes com seus direitos violados, deve haver a responsabilidade da rede de proteção em fortalecer o trabalho de promoção, prevenção e sensibilização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração sexual da infância e juventude para fins comerciais no Município de Corumbá-MS é uma realidade significativa e recorrente. A infeliz situação é provocada por uma combinação de fatores variados, que contribuem para a existência de casos de tráfico de crianças e adolescentes para exploração sexual.

Através dos relatos analisados, observou-se a dificuldade por parte das autoridades fiscalizadoras que realizam o enfrentamento dessa problemática, assumindo a responsabilidade diante desse quadro. Ressalta-se que a fiscalização, ou a falta dela, é um dos fatores principais para que o município se torne uma das rotas do tráfico de pessoas na fronteira. Como motivos, os entrevistados destacam a dificuldade devido à extensa área terrestre e aquática de fronteira, que faz com que a cobertura dos fiscais seja prejudicada, pois não há contingente suficiente. São raros os momentos em que a grande área é fiscalizada de forma eficaz. É necessária uma ação

conjunta com outras forças (Ministério Público, Forças Armadas, Polícia Federal, Polícia Civil e Militar).

A fronteira terrestre Brasil-Bolívia apresenta grande fluxo de pessoas e praticamente nenhuma fiscalização. Não existe abordagem específica contra o tráfico de pessoas. As abordagens realizadas são, principalmente, contra drogas e contrabando.

A variável mais influente para a ocorrência de casos de tráfico de crianças e adolescentes para fins comerciais de exploração sexual é o turismo, sobretudo o turismo de pesca. Compreende-se a necessidade de uma atenção especial ao empreendedorismo nessa área, com a finalidade de sensibilização. Ao pescador, devem-se realizar campanhas e notificações, sobretudo antes de chegarem ao município. Muitos turistas pescadores são empreendedores. Costumam formar grupos de pesca e adquirem “pacotes” turísticos para pescar. Acredita-se que é viável desenvolver um trabalho de conscientização com os turistas.

Compreende-se, também, a defasada comunicação das legislações entre os dois países. O combate ao tráfico para a exploração sexual deve ser efetuado em parceria entre as polícias de fronteira: a troca de informações entre os investigadores precisa ocorrer de maneira eficiente.

O tráfico para a exploração sexual é um problema relacionado à desigualdade social. Isso sugere a necessidade de políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento dessa atividade. A falta de informação sobre as condições de exploração, formas de denunciar, combater, prevenir, a vergonha, o medo, e mesmo as vantagens decorrentes desse crime são fatores que caracterizam e convergem para que não sejam feitas denúncias. Somado a isto, não se observam campanhas frequentes e enfáticas do poder público voltadas à denúncia e à prevenção à exploração sexual, tampouco punição de aliciadores e exploradores. Outro fator importante é a necessidade de atenção à família das vítimas, que costumeiramente são caracterizadas como culpadas pelo fato de serem exploradoras sexualmente. Educar é sempre a melhor forma de prevenção. É preciso uma mudança de paradigmas, valores e cultura. Deve-se considerar a exploração sexual como desrespeito aos direitos humanos, para que o enfrentamento seja eficaz.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- AEBI, M. **Comment mesurer la délinquance?** Paris: Armand Colin, 2006.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. **O grito dos inocentes: uma análise do tratamento jornalístico dos crimes sexuais.** Brasília, 2002. (Revista n. 12).
- BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual de Crianças e Adolescentes.** 08_2013_pnevsca.pdf, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **Relatório Nacional sobre Tráfico de Pessoas: Dados de 2013.** Brasília: Ministério da Justiça, 2014, p. 10.
- CECRIA. **Relatório preliminar da pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial.** Brasília: CECRIA, 2002.
- CEDECA, RIO DE JANEIRO. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** ECA Rio de Janeiro, Brasil, 2017.
- CREIA, OIT. **Programa Integrado de Ações de Fortalecimento Institucional para Contribuir ao Enfrentamento de Exploração Sexual Comercial e ao Tráfico para os mesmos fins em Corumbá e Região.** Projeto de pesquisa. Corumbá, 2004.
- ENAFRON. Pesquisa. **Diagnóstico sobre tráfico de pessoas nas áreas de fronteira,** 2013. Disponível em: http://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/pesquisa-enafron_202x266mm_171019h00_web.pdf/view
- FALEIROS, E. T. S. **A exploração Sexual Comercial de Crianças e adolescentes no mercado do sexo.** p. 77-81, 2004.
- GODOI, R.; CASTRO, S. **Fronteiras Abertas: um Retrato do Abandono da Aduana Brasileira.** Sindicato Nacional dos Analistas-Tributários da Receita Federal do Brasil (Sindireceita), 2010.
- GOODEY, J. Migration, crime and victimhood: responses to sex trafficking in the EU. **Punishment & Society**, v. 5, n. 4, p. 415-431, 2003.
- HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H.; AZEVEDO, G. A.; MACHADO, P. X. Abuso sexual infantil e dinâmico familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 341-348, set/dez. 2005.
- JESUS, D. E. de. **Tráfico internacional de mulheres e crianças – Brasil: aspectos regionais e nacionais.** São Paulo: Saraiva, 2003. p. 15.
- LEAL, M. L.; LEAL, M. F. (org.). **Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial.** PRESTAF: Relatório Nacional – Brasil/Brasília: CECRIA, 2002.
- LOMBA, M. C. **Turismo e exploração sexual de crianças e adolescentes: o caso de Corumbá – Mato Grosso do Sul.** 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento

regional) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande-MS, 2005.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Relatório Nacional sobre Tráfico de Pessoas**: consolidação dos dados de 2005 a 2011. Brasília, 2013.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: MDS, 2004.

RODRIGUES, T. de C. **Tráfico internacional de pessoas para exploração sexual**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 62.

ROMANELLI, G. (org.). **Diálogos Metodológicos sobre Práticas de Pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis. Summe, 1998. p. 159-174.

SAFFIOTI, H. I. B. A. Exploração sexual de meninas e adolescentes: aspectos históricos e conceituais. In: BONTEMPO, D. et al. (Org). **Exploração sexual de meninas e adolescentes no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO; CECRIA, 1995. p. 17-25.

SANTOS, B. C., et al. **Maus tratos e abuso sexual contra crianças e adolescentes**: Uma abordagem multidisciplinar. São Leopoldo: Com-texto Gráfica e Editora, 1998.

SILVA, A. S. da; SENNA, E.; KASSAR, M. C. M. (Org). **Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes e tráfico para os mesmos fins**: contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS. Brasília: OIT, 2005.

SILVA, R. C. A Falsa Dicotomia Qualitativa – Quantitativa: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisas. In: BIASOLI – ALVES, Z. M. M.; SOUSA A. Agência Edital. **Tráfico infantil para fins sexuais é associado a altas densidades populacionais**. Jun, 2009. Disponível em: <http://diganaoerotizacaoainfantil.wordpress.com/2009/06/17/trafico-infantil-para-fins-sexuais-e-associado-a-altas-densidades-populacionais/>. Acesso em: 19 jun. 2009.

UNODC. **Global Report on Trafficking in Persons**. New York: United Nations. United Nations Office on Drugs and Crime (2008). Toolkit to combat trafficking in persons. UNODC: New York, 2009.

UNODC. **Global report on trafficking in persons**, 2014. p. 7. Disponível em: < http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/GLOTIP_2014_full_report.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

O “NERD” DA SALA: UM ESTUDO DESCRITIVO SOBRE CRIANÇAS PRECOCES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AS PRÁTICAS DE *BULLYING*

Bárbara Amaral Martins
Professora Adjunta da
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, *Campus* do
Pantanal.

*Clarissa Maria Marques
Ogeda*
Mestranda do Programa de
Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” (UNESP), *Campus* de
Marília.

Resumo: Crianças precoces são aquelas que apresentam desenvolvimento prematuro em habilidades isoladas ou combinadas: linguística, lógico-matemática, artística, musical, psicomotora, de liderança, entre outras. No espaço escolar, a precocidade faz com que a criança se diferencie de seus pares etários, o que pode resultar em exclusão e isolamento. Assim, o objetivo deste estudo é investigar o envolvimento de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação com a prática de *bullying*, comportamento caracterizado como agressivo, intencional e repetitivo. A pesquisa foi realizada em três escolas localizadas no interior paulista e contou com a participação de três crianças precoces em leitura e escrita, que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de observação, registrados em diário de campo e analisados qualitativamente. Os resultados apontaram para a aproximação da criança precoce às práticas de *bullying*, porém, sem que todos os requisitos para a configuração dessa prática estejam presentes. Enfatiza-se a importância de que os educadores estejam atentos, a fim de intervir em todas as formas e práticas de violência na escola.

Palavras-chave: *Bullying*; Precocidade; Altas habilidades/superdotação.

THE “NERD” OF THE CLASS: A DESCRIPTIVE STUDY ON PRECOCIOUS CHILDREN WITH INDICATORS OF HIGH ABILITIES OR GIFTEDNESS AND BULLYING PRACTICES

Abstract: Precocious children are those who present premature development in isolated or combined abilities: linguistic, logical-mathematical, artistic, musical, psychomotor, leadership, among others. At school, precocity makes the child different from their age peers, which can result in exclusion and isolation. Thus, the objective of the study is to investigate the involvement of precocious children with indicators of high abilities or giftedness with bullying, a behavior characterized as aggressive, intentional and repetitive. The research was carried out in three schools located in the interior of São Paulo and counted on the participation of three precocious children in reading and writing who attended the first year of elementary school. The data were collected through observation, recorded in field diary and analyzed qualitatively. The results pointed to the approximation of the precocious child to

the practices of bullying, although not all the requirements for the configuration of the practice are present. Educators should be attentive, in order to intervene in all forms of violence practices in the school.

Keywords: Bullying; Precocity; High abilities; Giftedness.

INTRODUÇÃO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação¹ (AH/SD) foram citados pela primeira vez nos documentos oficiais na lei que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, de 1971, que versava em seu 9º artigo: “[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, s/n).

Em 2008, esses estudantes passaram a integrar o público-alvo da Educação Especial no Brasil (BRASIL, 2008a) e adquiriram direitos de identificação e atendimento, incluindo-se desde o atendimento educacional especializado até a possibilidade de aceleração de etapa.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com AH/SD são definidos como os que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, s/n).

Para Winner (1998), o que determina a superdotação é a precocidade, a insistência em fazer as coisas ao seu modo e a fúria por dominar. Para ela, todo indivíduo superdotado foi precoce, mas nem todo precoce virá a apresentar a superdotação. Considera a precocidade como vinculada ao funcionamento biológico e também à aprendizagem. A insistência em fazer as coisas ao seu modo envolve a independência de pensamento, o não conformismo com a realidade e a criatividade; já a fúria por dominar refere-se aos traços de motivação, perseverança, engajamento intenso e até obsessivo para aprender e manter um alto desempenho.

Tão importante quanto o atendimento no âmbito educacional a esses estudantes é o atendimento de suas necessidades emocionais, posto que somos, sobretudo, sujeitos de afeto. Apesar disso, vem sendo sublinhado pela literatura que, muitas vezes, menor atenção é dispêndida a esse aspecto em detrimento dos aspectos cog-

¹ Nomenclatura de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

nitivos, o que ocorre desde o amparo da legislação, perpassando o atendimento e atingindo, inclusive, as pesquisas da área.

Com relação aos aspectos socioemocionais do estudante precoce com comportamento superdotado, parece não haver consenso. Há pesquisas que advogam que ele possui melhores habilidades sociais e outras que contrariam esses achados, afirmando que o estudante apresenta dificuldades socioemocionais (OLIVEIRA, 2016).

No tocante às diferenças no desenvolvimento dos vários aspectos do sujeito com superdotação, Jean Charles Terrassier² (1999) trabalhou com o conceito de “dessincronia”, para caracterizar a criança intelectualmente precoce com uma evolução intelectual tão rápida que seus outros domínios parecem “atrasados”, ao se desenvolverem de maneira igual à de seus pares. Geralmente, essa defasagem ocorre entre o desenvolvimento intelectual e psicomotor, entre as diferentes funções cerebrais, e entre a inteligência e o campo socioemocional, sendo este o mais passível de gerar problemas pessoais e escolares.

Além da dessincronia interna, o autor também discutiu o termo sob o ponto de vista externo ao indivíduo, a denominada dessincronia social. Esse fenômeno poderia, então, levar ao desestímulo escolar e a problemas de comportamento. A escola seria, para parte dessa população, geradora de desajustes, como o *bullying* e, em muitos casos, de fracasso escolar (TERRASSIER, 1999).

Não podemos negar que são muitas as situações de violência que ocorrem nas escolas. Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009), a violência assume diferentes configurações, que podem ser divididas em violência dura, microviolência ou incivildades e violência simbólica. Por violência dura, os autores entendem os atos que podem ser enquadrados como crime pela legislação, como lesão corporal, furto, roubo, ameaças etc. As microviolências ou incivildades dizem respeito aos atos que violam as regras de boa convivência, como desordens e grosserias. Já a violência simbólica faz referência a uma forma de dominação apoiada em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência.

O *bullying* é um tipo de violência que, apesar de não ser exclusiva do ambiente escolar, é crescente nesse espaço, o que vem causando preocupação. Trata-se de um termo em inglês, sem tradução literal, derivado de *bully*, que significa intimidar.

² Psicólogo francês, especializado em crianças com comportamento superdotado e fundador da primeira associação francesa dedicada a crianças intelectualmente precoces.

O fenômeno é caracterizado como um comportamento negativo, de ordem verbal ou física, agressivo, intencional e repetitivo. Esse fenômeno mundial, presente em todos os espaços e tempos, tem cunho psicológico e pode causar problemas emocionais e psíquicos naqueles que são vitimados (PETERSON; RAY, 2006; MACIEL, 2012).

Os primeiros estudos sobre a temática foram publicados por Olweus, na Noruega, em 1993. Desde então, o interesse nas pesquisas aumentou, principalmente depois que o fenômeno passou a ser considerado problema de saúde pública (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012).

O ambiente escolar é o primeiro local fora da família onde a criança irá atuar, um ambiente plural e diverso de tudo o que ela já presenciou. Essas diferenças podem gerar desajustes e conflitos, fazendo com que o estabelecimento de um clima amistoso na escola se configure em um desafio.

Silva (2010) classificou o *bullying* em 5 tipos: 1) Físico e material: bater, empurrar, ferir, roubar ou destruir os pertences da vítima. 2) Psicológico e Moral: irritar, humilhar, excluir, aterrorizar, ameaçar, difamar, fazer intrigas ou fofocas. 3) Sexual: abusar, violentar, assediar. 4) Verbal: insultar, ofender, xingar, apelidar e fazer piadas pejorativas. 5) Virtual: caluniar e ofender utilizando aparelhos e equipamentos de comunicação (celular e *internet*), também chamado *cyberbullying*.

O *bullying* também pode ser caracterizado pela ótica do participante. Para Seixas (2005), os envolvidos podem assumir o papel de vítimas passivas; vítimas agressivas; observadores ou agressores. De acordo com o autor, as vítimas passivas podem ser caracterizadas como inseguras, ansiosas e incapazes de se defender. As vítimas agressivas, geralmente, têm temperamento exaltado, retalias o ataque e/ou agridem outros. Os observadores ou não participantes são aqueles que convivem com a violência, mas não se manifestam sobre ela.

Com relação ao estilo parental, Hernaéz e García (2017) identificaram, nas pesquisas da área, que uma educação mais democrática é a que produz melhores resultados relacionados ao comportamento fora de casa. Os pais mais afetivos, que propiciam mais comunicação, auxiliam no desenvolvimento psicossocial, bem-estar emocional e ajustes de conduta. Em contraponto, os pais que apresentam um estilo autoritário são muito exigentes com os filhos e, conseqüentemente, pouco sensíveis às suas necessidades, precedem um maior envolvimento dos filhos em comportamentos violentos e *bullying*.

Ao realizarem um estudo de revisão de literatura sobre *bullying* escolar nos bancos de dados da SciELO e do Google Acadêmico, Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski (2013) localizaram 37 artigos nacionais, publicados entre 2009 e 2011, os quais tiveram seus temas centrais reunidos em cinco categorias: caracterização do *bullying* escolar (14); repercussões do *bullying* escolar (6); identificação, prevenção, intervenção e políticas públicas (13); escola e relação professor-aluno (5) e, análise social do *bullying* escolar (4).

Os autores concluíram que os estudos da amostra se voltaram, principalmente, à identificação e à incidência de *bullying* nas escolas. Indicaram que a sociedade tem demonstrado dificuldade em identificar e compreender tal prática de violência, que requer ações de prevenção e intervenção. Registraram a diferença de gênero na prática de *bullying*, mais incidente entre os meninos, que a expressam por meio de intimidação e violência física. As meninas, por sua vez, tendem a desenvolver práticas mais sutis, como boatos, exclusão do grupo etc. A intensidade da violência praticada parece estar relacionada à idade dos envolvidos, de maneira que, nas séries iniciais, as práticas apresentadas tendem a ser menos agressivas, em comparação ao que é evidenciado entre adolescentes. Recomendaram que os professores sejam preparados para identificar e intervir nas práticas de *bullying* e salientaram a importância de trabalhar com valores como respeito e tolerância, em acréscimo aos conteúdos disciplinares.

Ventura, Pedrosa e Ventura (2016) analisaram as grades curriculares de cursos de formação de professores oferecidos em 10 universidades públicas da Península Ibérica e encontraram somente 19 menções ao *bullying* entre os conteúdos curriculares de 1.119 disciplinas. Além disso, entre os programas que faziam referência ao fenômeno, a bibliografia indicada não incluía as produções científicas mais atuais de Portugal e Espanha sobre o tema.

Borges e Dellazzana-Zanon (2019) investigaram as ações de professores (generalistas e especialistas) do Ensino Fundamental I sobre *bullying* e inclusão. Os autores ressaltaram o fato de a identificação ser mais complexa em estudantes com deficiência intelectual, por não verbalizarem ou mesmo não entenderem que estão sendo vítimas dessa prática. Os resultados chamaram atenção para a necessidade de informações mais aprofundadas acerca das diferenças e similaridades entre os tipos de concepções, ações e intervenções de professores generalistas e especialistas.

Por meio da análise das transcrições das entrevistas, constataram que os verbos *chamar* e *conversar* foram muito presentes nos relatos dos professores quando se referiam às ações para com os autores de *bullying*. A maioria deles alertou para a

importância no desenvolvimento da empatia no estudante e, também, a necessidade de essas conversas ocorrerem de maneira privada, a fim de não expor os estudantes agressores. Para os autores, isso diminui a resistência ao diálogo e aumenta as relações de confiança, facilitando a reflexão das suas ações. Alguns professores ainda consideraram o envolvimento de outros profissionais, como diretores e familiares da criança agressora na resolução do conflito, quando suas ações não são efetivas.

As pesquisas sobre *bullying* têm abordado temáticas diversas, como sua relação com a obesidade infantil (COSTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2012), com a homofobia (SOUZA et al. 2018), sua presença nas aulas de Educação Física (MELIM; PEREIRA, 2015), na Educação Infantil (GARGANO et al. 2014), estratégias de enfrentamento escolar (SILVA; BAZON, 2017), concepções e propostas de gestores escolares (CROCHÍK, 2014), entre outras.

A prática em contextos escolares revela que estudantes precoces com comportamento superdotado costumam ser discriminados em sala de aula, devido ao distanciamento do grupo em termos de conhecimentos e habilidades. Não raramente, recebem chamamentos pejorativos, como “*nerd*”, “*cdf*” ou “*sabe-tudo*”, havendo casos em que são vítimas de exclusão. Contudo, são poucos os estudos que investigam a sua participação nas práticas de *bullying*. Em levantamento junto às bases SciELO e Periódicos CAPES, localizamos apenas um trabalho, no qual Oliveira e Barbosa (2012) compararam a ocorrência de *bullying* entre estudantes com e sem indicadores de AH/SD. Os autores aplicaram um questionário em 339 discentes do Ensino Fundamental, dos quais 59 possuíam os indicadores. Como resultados, não foram encontradas diferenças significativas em relação ao envolvimento com o *bullying* na comparação entre os dois grupos, mas percebeu-se que os alunos com indicadores de AH/SD pedem auxílio para a resolução do problema com maior frequência e, nesse grupo, aqueles com habilidades artísticas são os mais vitimizados.

Com o intuito de contribuir para a construção de conhecimentos acerca da temática, esta pesquisa tem por objetivo investigar o envolvimento de crianças precoces com indicadores de AH/SD com a prática de *bullying*.

MÉTODO

O estudo contou com a participação de três alunos precoces, matriculados no Ensino Fundamental I, que frequentavam o Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento Superdotado (PAPCS), da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *campus* de Marília.

O PAPCS é um programa de pesquisa e extensão que oferece enriquecimento, por meio de oficinas inter e multidisciplinares, a estudantes precoces com comportamento superdotado de Marília-SP e região, encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação ou pela demanda espontânea dos pais.

O quadro a seguir traz informações referentes à caracterização dos participantes:

Quadro 1 – Informações sobre os participantes

| Aluno(a) | Idade no início da coleta (anos e meses) | Posição na família | Escola |
|-----------------|---|--|------------------|
| Breno | 6a | Filho único | Particular |
| Vinny | 5a9m | Primogênito e filho único até os 5 anos de idade | Particular |
| Iara | 5a8m | Filha única do pai e terceira filha (a mais nova) da mãe | Pública Estadual |

Fonte: elaboração própria.

Os participantes, dois meninos e uma menina, eram precoces em leitura e escrita e frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações. Devido aos objetivos da pesquisa, não seria possível levar a cabo a investigação sem adentrar nas instituições de ensino onde estavam matriculados os participantes do estudo, de modo que as observações foram realizadas em três salas de aula de 1º ano em escolas distintas, sendo duas particulares, e uma pública estadual. Essas escolas localizavam-se na mesma cidade em que funcionava o PAPCS.

As observações foram efetuadas durante o período de março a outubro de 2012. Permanecemos por 18 horas em cada uma das escolas, perfazendo um total de 54 horas no campo, onde observamos os alunos participantes da pesquisa em situações de sala de aula, recreios e em atividades extraclasse³.

As sessões de observação duravam de duas a três horas e eram semanais. Alternávamos os dias e horários em que íamos à escola, visando a favorecer a naturalidade do ambiente, de modo que as situações de sala de aula não pudessem ser previamente organizadas em virtude de nossa presença. No entanto, tomamos a precaução de comparecer por, no mínimo, uma vez em cada um dos dias da semana, a fim de observar os alunos nas mais variadas atividades da rotina escolar.

³ Chamamos de atividades extraclasse aquelas desenvolvidas fora da sala de aula, como brincadeira livre no parque, feira do livro, peças de teatro etc.

Com o intuito de não interferir na dinâmica de sala de aula, optamos por empregar a observação não participante, técnica em que o pesquisador atua apenas como um espectador que, pautado nos objetivos da pesquisa, vê e registra o maior número de fatos que interessam ao seu estudo (RICHARDSON, 1999). Contudo, nem sempre era possível somente observar e, assim, acabávamos por interagir com o ambiente, por exigência das situações. Isso ocorria em virtude da aproximação dos alunos, os quais queriam saber o que estava sendo escrito no diário de campo, perguntavam sobre as atividades que deveriam realizar, solicitavam ajuda para amarrar os calçados, reclamavam de algum colega ou procuravam estabelecer um diálogo. Assim como as professoras, que nos questionavam sobre a pesquisa, faziam relatos sobre os alunos observados, pediam opiniões e auxílio para “cuidar” dos alunos, quando precisavam se ausentar da sala.

Dessa forma, concordamos com Tureta e Alcadipani (2011) quanto à existência de gradações entre a observação participante e não participante, rejeitando a oposição radical entre elas, pois, embora não intencionalmente, passávamos a participar de maneira ativa no grupo. Essa participação tornava-se favorável na medida em que contribuía para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre os envolvidos. Segundo Richardson (1999), é imprescindível que o observador (participante ou não participante) mantenha uma relação de confiança com os observados.

As informações obtidas por meio das observações foram registradas em diários de campo e os nomes dos observados foram substituídos, com o propósito de preservá-los.

Os dados foram analisados qualitativamente, a partir de leituras atentas, repetitivas e minuciosas dos registros em diários de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Exceto pela precocidade, as crianças observadas eram significativamente diferentes entre si. Vinny era expansivo e desinibido, Iara era tímida e muito atenta, e Breno, introvertido e um pouco distraído. Crianças com personalidades distintas, mas que compartilhavam do interesse pela leitura e que se destacavam entre seus colegas de classe, devido ao domínio da linguagem escrita.

Todos os participantes vivenciaram situações que podiam levá-los ao *bullying*. Enquanto Vinny e Iara se assemelhavam a agressores, Breno tornava-se vítima.

Presenciamos três situações em que Vinny debochou de colegas que erravam algum exercício ou que apresentavam problema de ordem fonoaudiológica.

Vinny disse a um colega que estava de rosto pintado que ele parecia um pipi. Esse menino respondeu:

– Mas ela (a professora) também vai fazer isso com você.

– Mas nós (ele e João) vamos ficar mais bonitinhos.

Levantou e tentou pôr o dedo na pintura do rosto do menino, que falou: “Não mexe!”.

Vinny tirou sarro dele, fazendo que seus amigos rissem do menino porque ele falava errado e, por isso, disse MECE ao invés de MEXE. (Registros do diário de campo).

Por duas vezes, Iara foi desrespeitosa com colegas que demonstravam rendimento pouco satisfatório, porém o fazia de maneira mais tênue. Quando todos de sua sala tiveram que esperar por uma aluna que estava atrasada em seus exercícios para que prosseguissem com as atividades por determinação da professora, Iara olhou para a menina com ares de indignação e balançou a cabeça, em sinal de desaprovação. Em outra ocasião, riu e fez gestos que depreciavam um aluno que não sabia escrever.

Um aluno que não está conseguindo escrever morcego, pergunta à professora como é que se escreve e ela lhe pergunta:

– Como começa o *morcego*?

Iara está prestando atenção na conversa.

– Com O – responde o menino.

– É com MO. Como é o MO? – pergunta a professora.

– T-O? – ele responde.

Iara ri, olhando para Marina, e faz o gesto que sinaliza loucura. (Registros do diário de campo).

Para Panzeri (2006), o aluno com AH/SD é um inestimável recurso quando se manifesta como um líder positivo no grupo. Entretanto, quando seu potencial criador não é bem canalizado e o aluno passa a assumir o papel de líder negativo entre os colegas, torna-se um desafio difícil de ser enfrentado pelo professor.

Breno foi alvo de zombaria em quatro situações, que se manifestavam por meio de risos. Em uma dessas ocasiões, Breno começou a chorar e disse que não queria mais ficar naquele lugar, mas, depois que as auxiliares de classe fizeram com que duas meninas lhe pedissem desculpas, ele se acalmou e prosseguiu com a realização de suas atividades.

Os colegas sentam-se em roda e ele desenha linhas de chegada na lousa chamando uma colega para ver:

– Maria Eduarda, Maria Eduarda, olha minha linha de chegada.

Alguns alunos riem dele e um menino o imita com voz grossa. (Registros do diário de campo).

Durante os momentos de recreio e brincadeira livre, Breno passava a maior parte do tempo sozinho. Em certa ocasião, a professora pediu para que duas colegas se sentassem com ele para tomar o lanche, mas elas saíram assim que a professora se afastou. Ao perceber o ocorrido, a professora fez com que as meninas tornassem a se sentar com Breno. Elas permaneceram no local estabelecido, entretanto, não interagiram com o colega.

A prática do *bullying* não foi propriamente observada nas salas de Vinny e Iara. As ocorrências que as envolviam não constituem *bullying* por não serem comportamentos repetitivos voltados ao mesmo indivíduo. No entanto, Breno já sofria com tal modalidade de violência, visto que, frequentemente, era alvo de deboche e exclusão.

Apesar de não ser uma exclusividade desse público, estudos têm demonstrado que alunos com AH/SD participam do referido fenômeno, tanto no papel de vítima quanto no de agressor.

No estudo realizado por Maciel (2012), participaram 45 alunos envolvidos com o *bullying*, 15 deles identificados como agressores e 30, como vítimas. Do total de alunos participantes, 17 tinham AH/SD. Contudo, a proporção de vítimas e agressores se diferenciava, uma vez que 13 foram indicados como agressores e quatro como vítimas. Esses achados não convergem com os resultados da pesquisa

de Peterson e Ray (2006). Ao investigarem o envolvimento de 432 alunos com AH/SD, matriculados no último ano escolar, com o *bullying*, constataram que 67% deles foram vítimas em algum momento do processo de escolarização, ao passo que 28% já assumiram o papel de agressores em alguma etapa.

Apesar da divergência entre as pesquisas mencionadas, ambas encontraram um aumento significativo no número de alunos envolvidos com o *bullying*, conforme a progressão dos anos escolares, havendo maior intensidade nos últimos, os quais equivalem ao Ensino Fundamental II, apontando que esse não é um comportamento comum entre as crianças pequenas. Nessa perspectiva, os participantes de nosso estudo merecem atenção, em razão da possibilidade de estarem apresentando sinais de associações futuras com essa prática de violência.

Nossos dados corroboram os achados de Dalosto e Alencar (2013), que investigaram o envolvimento de alunos com AH/SD com o *bullying*. Foram sujeitos da pesquisa 118 estudantes que frequentavam um atendimento especializado no Distrito Federal. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário sobre *bullying*. Os resultados revelaram que os estudantes com AH/SD vivenciaram situações de *bullying* nas escolas, em suas diferentes formas de manifestação e tanto na condição de vítimas (“zoar”/humilhar, fofocar/fazer intrigas, atirar objetos e excluir das brincadeiras) como de agressores (excluir das brincadeiras, apelidar, atirar objetos, “zoar”/humilhar e desprezar) e também na condição de observadores. Metade da amostra se referiu a agressões físicas e materiais.

Independentemente da forma de atuação do aluno no *bullying*, é importante que o professor esteja atento a esse tipo de violência e tenha consciência de que o aluno com AH/SD não está imune a esse fenômeno e pode sentir mais os seus efeitos que outras crianças, por apresentar a chamada sobre-excitabilidade emocional (DABROWSKY, 1964).

Devemos também estar atentos aos problemas de comportamentos internalizantes, que são caracterizados por ansiedade, depressão e isolamento social (DEL PRETTE et al., 2016), pois crianças precoces com comportamento superdotado vítimas de *bullying* podem sofrer em silêncio, fato que leva pais e educadores a desconhecerem o problema (PETERSON; RAY, 2006).

Por conseguinte, ressaltamos que a maioria desses comportamentos se manifesta de forma velada, e traz grande sofrimento para as vítimas. Em geral, pais e professores só tomam conhecimento do *bullying* quando os efeitos se tornam muito evidentes, sendo necessário um olhar mais atento do adulto e o estabelecimento de uma relação de confiança.

Com vistas a mudanças nessa situação, são necessárias ações de formação continuada e maior valorização da temática nos cursos de licenciatura, posto que Silva e Bazon (2017) evidenciaram que os conhecimentos, crenças e experiências pessoais em relação ao fenômeno influenciam na maneira como os professores entendem, identificam e enfrentam esse tipo de violência.

Em uma revisão de literatura, os mesmos autores registraram que, de acordo com algumas pesquisas, os professores que foram vitimados tendem a intervir mais, tanto com as vítimas quanto com os agressores, demonstram maior empatia pelas vítimas e se sentem mais confiantes para abordá-las e orientá-las. Em contraponto, há maior número de ocorrências na sala de aula quando o professor relata ter sido um agressor. Os autores atribuem o resultado ao fato de esses professores não considerarem as agressões como um problema, inclinando-se a manejar o *bullying* de maneira menos rigorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constatou que a totalidade dos estudantes precoces estudados estão propensos ao envolvimento com situações correlatas ao *bullying*, em suas diferentes formas de manifestação e atuação.

Embora seja necessária cautela na interpretação, em dois casos esses comportamentos não podem ser considerados como *bullying*, por não terem sido direcionados a um único estudante e durante um tempo prolongado, mas servem de alerta para ocorrências futuras.

Não obstante, independentemente de acontecerem em maior ou menor frequência e gradação, os educadores devem auxiliar esses estudantes no desenvolvimento de melhores habilidades sociais, sendo que ações de prevenção ao *bullying* devem ser constantemente valorizadas no dia a dia das escolas e não somente em intervenções pontuais, como normalmente acontece, pois, além dos aspectos estritamente acadêmicos e de promoção da aquisição de conhecimentos, a escola deve ser um ambiente acolhedor e de desenvolvimento holístico do estudante.

Uma das limitações deste estudo é o fato de os três estudantes apresentarem habilidades acadêmicas, mais especificamente de leitura e escrita, o que impossibilitou a observação de como o estudante com a superdotação produtivo-criativa ou cinestésico-corporal se manifesta com relação ao fenômeno.

Ressaltamos, por fim, a necessidade de mais pesquisas que investiguem o fenômeno *bullying*, envolvendo estudantes precoces com comportamento super-

dotado, sobretudo pesquisas longitudinais e que incluam outras variáveis, para que possam ser observadas as suas causas e efeitos a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, 2009.

BORGES, A. K. S.; DELLAZZANA-ZANON. *Bullying* e inclusão no Ensino Fundamental I: ações de Professores. **Revista Educação Especial**. v. 32, p. 1-18, 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, M. A. P. da; SOUZA, M. A. de; OLIVEIRA, V. M. de. Obesidade infantil e *bullying*: a ótica dos professores. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 38, n. 3, p. 653-665, 2012.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o *bullying*. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p.115-127, 2014.

DEL PRETTE, *et al.* **Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças-SSRS**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2016.

DALOSTO, M. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Manifestações e prevalência de *bullying* entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 19, n. 3, 2013.

DABROWSKI, K. **Positive disintegration**. Boston: Little Brown, 1964.

GARGANO, E. C. *et al.* Bullying e desenvolvimento moral: relações e implicações nas aulas de Educação Infantil. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2014.

MACIEL, M. O. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying**. Santa Maria: UFSM, 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MELIM, F. M. O.; PEREIRA, M. B. F. L. O. A influência da Educação Física no bullying escolar: A solução ou parte do problema? **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 67, n. 1, p. 65-84, 2015.

OLIVEIRA, A. P. de. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G. *Bullying* entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2012.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.

PANZERI, M. V. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: “enriquecimiento en la escuela común”. In: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006, p. 257-277.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying and the gifted: perpetrators, prevalence, and effects. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 50, n. 2, p. 148-168, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1999.

SEIXAS, S. R. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 23, p. 97-110. 2005.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, v. 59, p. 615-628, 2017.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUSA, G. R. *et al.* A homofobia como uma das faces do *bullying*: análise em periódicos científicos da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 245-262, 2018.

TERRASSIER, J. C. **Les Enfants surdous ou la precocite embarrassante**. Paris: ESF. 1999.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. Entre o observador e o integrante da escola de samba: os não-humanos e as transformações durante uma pesquisa de campo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 209-227, 2011.

VENTURA, A.; PEDROSA, B.; VENTURA, R. *Bullying* e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, 2016.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE SURDEZ E LIBRAS EM BANCO DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Josiane Cristina dos Santos Gil

Graduada em Pedagogia,
UFMS-Campus do Pantanal.

Luana Laura da Silva Soares

Graduada em Pedagogia,
UFMS-Campus do Pantanal.

Andressa Santos Rebelo

Docente da UFMS-Campus
do Pantanal.

Resumo: Neste trabalho, objetiva-se conhecer as produções acadêmicas sobre surdez e Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre 2005 e 2018. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, a partir da leitura de artigos científicos disponíveis no banco de dados bibliográficos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Avaliaram-se as produções acadêmicas bem como os aspectos quantitativos, considerando o ano de publicação do artigo, as regiões, as temáticas dos periódicos, os objetos/objetivos, os instrumentos e os resultados das pesquisas. Os resultados e as conclusões levantados pelos trabalhos de pesquisa são muito distintos. Os que evidenciam mais similaridade estão relacionados à importância do aprimoramento na formação docente; à necessidade de trabalho conjunto entre professor e intérprete e de mais ações que garantam espaços de aprendizagem para alunos surdos; e à relevância do intérprete para o processo de ensino e aprendizagem, do ensino de Libras para surdos e ouvintes e da implementação de políticas públicas que valorizem a Libras.

Palavras-chave: Produção acadêmica. Surdez. Libras.

ACADEMIC PRODUCTION ON DEAFNESS AND LIBRAS IN A BIBLIOGRAPHIC DATABASE: A LITERATURE REVIEW

Abstract: The paper aimed to survey the academic productions on deafness and Brazilian Sign Language (Libras) between 2005 and 2018. The research adopted a qualitative approach in the assessment of scientific articles available in the bibliographic database *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). The quantitative aspects of the academic productions of the period were also considered. The study focused on the year of publication, regions, journal themes, objects / objectives, instruments and research results. The results and conclusions were diverse. The ones that presented more similarity were related to the importance of improvement in teacher training; the need for teachers and interpreters to work together and for more actions that guarantee learning spaces for deaf students; the relevance of the interpreter in the teaching-learning process, the teaching of Libras for the deaf and listeners, and the implementation of public policies that value Libras.

Keywords: Academic production. Deafness. Libras.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu a partir da disciplina de Práticas Pedagógicas e Pesquisa II (Educação Especial), realizada em 2016, ofertada no 3º semestre do curso de Pedagogia, que nos proporcionou realizar observação na sala de aula de um aluno surdo em uma escola do ensino regular. Constatamos que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é marcada por diversos fatores, que acabam excluindo socialmente o aluno com deficiência no ambiente escolar. Verificamos, naquela ocasião, um distanciamento entre o aluno surdo e a comunidade escolar, principalmente seus colegas de sala e sua professora regente, pois não havia uma comunicação efetiva entre eles. Por desconhecerem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), acabavam se afastando do aluno surdo. Durante as observações, percebemos inúmeros fatores que excluem o aluno surdo em sala de aula. A professora regente colocava-o na condição de aluno apenas da intérprete – ela era a única pessoa com quem o aluno surdo interagia na escola.

Kassar (2013) explicita que, segundo Vygotsky, a criança se desenvolve a partir das relações sociais. O processo de aprendizagem é constituído por duas linhas de desenvolvimento: a biológica e a cultural, sendo que a última transcende a primeira, surgindo o que Vygotsky define por funções mentais superiores:

Cada novo indivíduo herda biologicamente (herança genética) a capacidade para desenvolver-se culturalmente. O desenvolvimento cultural da criança representa um nível completamente novo de desenvolvimento. As funções especificamente humanas são viabilizadas pelas interações sociais e, para sua constituição, os vários significados usados na interação social são “tomados” pela criança individualmente e internalizados. (KASSAR, 2013, p. 97)

A criança possui uma estrutura herdada biologicamente, que a possibilita se relacionar com outros indivíduos. Ao interagir e se relacionar com o meio social, a criança adquire novas informações, o que resulta em seu desenvolvimento cultural.

Pensando no âmbito educacional, Vygotsky define que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, através da Zona de Desenvolvimento Proximal. O conhecimento já adquirido pelo aluno é chamado pelo teórico de desenvolvimento real e o conhecimento que pode vir a obter, de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991). A partir desse referencial, entendemos que, quanto antes o aluno surdo receber estímulos para a sua aprendizagem, mais profícuo será o seu desenvolvimento, por meio de diferentes formas de comunicação, incluindo a Libras.

Segundo o Ministério da Educação brasileiro, os surdos têm seus direitos amparados pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda, incluindo-a como componente curricular obrigatório na formação dos profissionais da educação e garantindo a sua difusão:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...]

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002).

Art. 14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Embora as leis garantam a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular e as políticas públicas busquem propostas educacionais que visam ao desenvolvimento efetivo de suas capacidades, é preciso aprimorar as políticas educacionais. A lei assegura a frequência dos alunos surdos nesses espaços. Porém na realidade, não garante total qualidade do processo de ensino, podendo resultar em um atendimento frágil, preconceituoso e excludente (CARVALHO, 2010).

Lacerda (2006) pontua que, devido às dificuldades causadas pela ausência de comunicação, algumas crianças surdas se encontram atrasadas em relação às demais, no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, com aprendizado abaixo do esperado para a idade. Com isso, tem-se a necessidade de elaborar propostas educacionais que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, propiciando o desenvolvimento de suas capacidades.

A mesma autora argumenta que a inclusão se sustenta em uma filosofia que defende o respeito mútuo e as diferenças individuais, pois seu ponto central está na importância de a sociedade aprender a conviver com as diferenças. Entretanto, essa

proposta de inclusão tem muitos problemas a enfrentar, pois as crianças com necessidades especiais precisam de atendimento especializado e professores capacitados, o que envolve custos e tem sido pouco realizado.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p. 166)

Portanto, fica claro que a matrícula dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares não é suficiente. É essencial o investimento em espaços adequados, professores capacitados e, principalmente, práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos, que precisam ser vistos como capazes pela comunidade escolar.

Entendemos que uma revisão de literatura a respeito da educação do aluno surdo pode contribuir na construção do conhecimento sobre essa realidade, em diferentes regiões do país. Para compreender melhor esses diferentes contextos, faz-se necessário investigar as produções acadêmicas que tratam sobre a surdez e o uso da Libras e as características dessas investigações na área da educação especial. Este trabalho, assim, objetiva conhecer as produções acadêmicas sobre surdez e Libras entre 2005 e 2018 divulgadas no banco de dados bibliográficos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

REVISÃO DE LITERATURA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa utilizamos, como procedimento metodológico, revisão bibliográfica no banco de dados *SciELO*, por meio da busca pelas palavras-chave “surdez” e “Libras”.

De acordo com Bento (2012), a revisão de literatura “[...] envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia”. Por meio dos dados coletados em trabalhos divulgados sobre determinado assunto, podemos delinear aquilo que já foi pesquisado, o que ainda não foi e o que precisa ser investigado. Um levantamento atento e profundo leva à identificação de até que ponto se ampliou o conhecimento sobre determinado tema, aquilo que Ferreira (2002) denomina de “Estado da Arte”.

Temos ciência dos limites deste trabalho, por termos optado por consultar um único banco bibliográfico para a análise de artigos publicados em periódicos. No entanto, entendemos ser relevante como estudo inicial sobre a produção científica na área, além do fato de ter envolvido a leitura integral dos trabalhos.

Segundo Ferreira (2002), uma revisão de literatura pode partir dos resumos das pesquisas. Entretanto, cabe ao investigador certificar-se de que os resumos atendem às informações pertinentes, sobre os objetivos propostos e a sua veracidade. Para isso, o pesquisador se depara com dois momentos descritos pelo autor: primeiro, organizar os dados bibliográficos das pesquisas e verificar as informações dos resumos; posteriormente, fazer uma leitura da pesquisa na íntegra.

Nesta investigação, não obtivemos as informações necessárias a partir dos resumos. A maioria não continha referência aos instrumentos utilizados e/ou à base teórica adotada; alguns trabalhos não deixaram claros os objetivos e os resultados da pesquisa. A fim de obter de forma mais proveitosa essas informações, fizemos a leitura integral dos trabalhos, para a organização e coleta dos dados.

Concordamos com Moresi (2003), segundo quem:

Uma das etapas mais importantes de um projeto de pesquisa é a revisão de literatura. A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. A revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa. (MORESI, 2003, p. 35)

Esta pesquisa configura-se como quanti-quali, exploratória e descritiva. Segundo Gil (1996, p. 46), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para o mesmo autor, as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2007, p. 42).

As abordagens qualitativa e quantitativa possuem especificidades que servem como base de apoio para a análise de dados. Dal-Farra e Lopes (2013) afirmam que

[...] os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a educação como corpus organizados de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Utilizamos a técnica quantitativa para tabular as informações encontrados no banco de dados *SciELO*. Para o aprofundamento, compreensão e análise dos trabalhos integrais, apropriamo-nos da abordagem qualitativa.

A coleta de dados foi realizada na base *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Essa biblioteca eletrônica organiza e publica seleções de periódicos científicos disponíveis na internet, “[...] com o objetivo de aumentar a sua visibilidade, acessibilidade, qualidade, uso e impacto dos periódicos que publica”.¹ De acordo com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, o banco de dados bibliográfico *SciELO*, iniciado em 1997 em formato piloto, é um tipo de publicação eletrônica de periódicos científicos que abrange publicações nacionais nos países da América Latina e Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. Os periódicos que compõem a *SciELO* são selecionados com austeridade por um comitê editorial formado por dez membros, sendo cinco editores que representam diversas áreas, entre elas: Humanas, Exatas e Linguística.²

Para a pesquisa, delimitamos o período de 2005 a 2018, pois entendemos o Decreto nº 5.626, de 2005, como um marco na área da surdez, assegurando os direitos da comunidade surda em várias áreas. O acesso ao banco ocorreu no mês de maio de 2018, com as palavras chaves: “surdez” e “Libras”. Foram encontrados 37 trabalhos, selecionados inicialmente pelo título, com posterior leitura dos resumos e textos integrais.

Para a elaboração dos gráficos e tabelas, os dados foram classificados e tabulados em relação ao ano de publicação do artigo, as regiões, temáticas dos periódicos, os objetos/objetivos, os instrumentos e os resultados das pesquisas.

¹ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=3>. Acesso: 25 out. 2018.

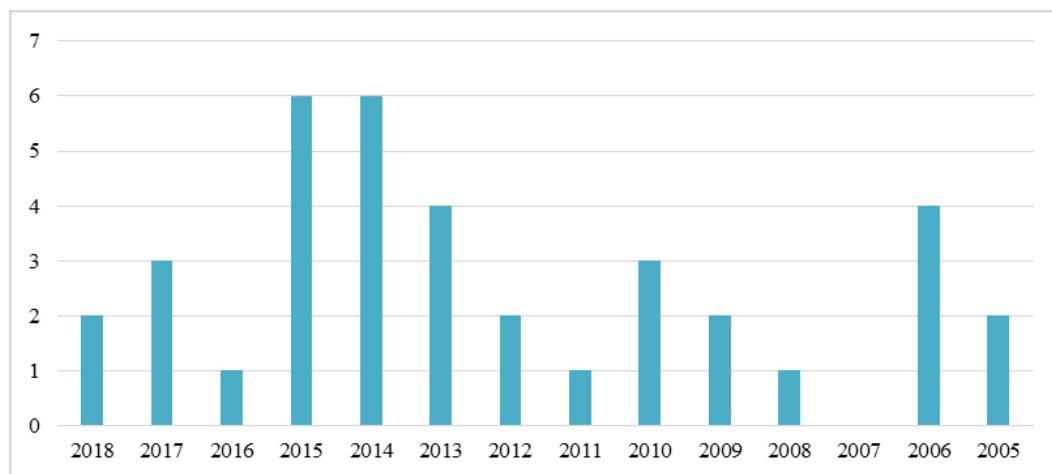
² Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/47/scientific-electronic-library-online-scielo/>. Acesso: 25 out. 2018.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE SURDEZ E LIBRAS NO SCIELO (2005-2018)

Durante o mês da coleta de dados, foram encontradas 56 publicações com as palavras-chave surdez e Libras. A publicação mais antiga encontrada data do ano 2000. Seleccionamos apenas as publicações relacionadas à educação, delimitando o período de 2005 a 2018. Obtivemos, como resultado do levantamento, 37 publicações referentes à surdez e Libras, no campo da educação, entre os anos de 2005 e 2018.

No ano de 2018, foram publicados dois artigos; em 2017, foram três; um artigo em 2016; em 2015 e 2014, foram seis artigos por ano; em 2013, quatro artigos; dois trabalhos em 2012; um artigo em 2011; três artigos em 2010; dois artigos em 2009. No ano de 2008, foi publicado apenas um artigo. Não localizamos nenhuma publicação em 2007. Em 2006, obtiveram-se quatro artigos; e em 2005, dois artigos:

Gráfico 1 – Distribuição do número de artigos sobre “surdez” e “Libras” publicados entre os anos de 2005 e 2018.



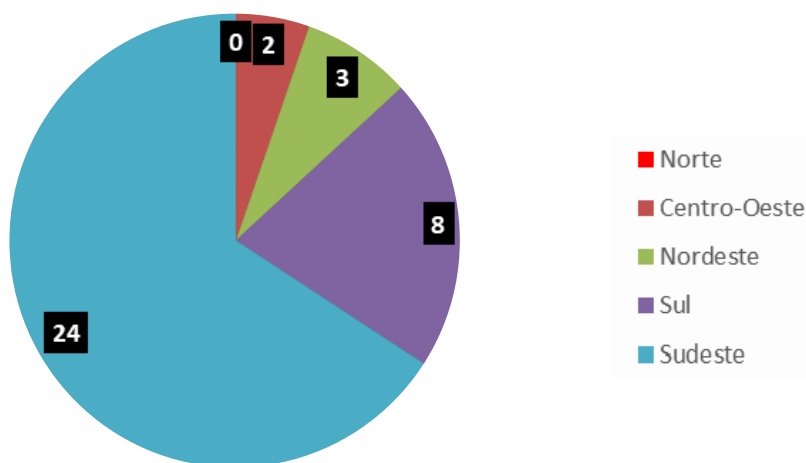
Fonte: Elaboração própria com base em *SciELO*.

Conforme observamos no gráfico 1, os anos com maior número de trabalhos publicados foram 2014 e 2015, indicando seis artigos em cada ano, totalizando 12 trabalhos em dois anos. Já em 2006 e 2013, foram realizados oito trabalhos, quatro em cada ano. Em 2005, 2009, 2012 e 2018, foram constatados oito artigos, dois para cada ano. Nos anos de 2008, 2011 e 2016 foram publicados três artigos, um para cada ano. Nos anos de 2010 e 2017 registraram-se seis artigos, três para cada ano. No ano de 2007 não foi localizado nenhum artigo.

Pagnez e Sofiato (2014) informam que, no período de 2007 a 2011, houve um crescente número de publicações relacionadas às palavras-chave “surdez” e “Libras”. Foram tabulados 349 trabalhos finais de mestrado, doutorado e mestrado profissional. Comparado ao número de artigos, também foi crescente o número de publicações de teses e dissertações no período.

O gráfico seguinte apresenta o número de produções publicadas por região brasileira. O critério utilizado foi o registro da região da instituição de trabalho/pesquisa em que atua o primeiro autor de cada artigo. A região Sudeste possui maior número de produções publicadas, tendo 24 produções, seguidas pela região Sul, com 8 produções, região Nordeste, três trabalhos e Centro-Oeste com dois trabalhos. Não foi encontrada nenhuma produção publicada no banco de dados *SciELO* com origem na região Norte.

Gráfico 2 - Distribuição do número de artigos sobre “surdez” e “Libras” por região entre os anos de 2005 e 2018.

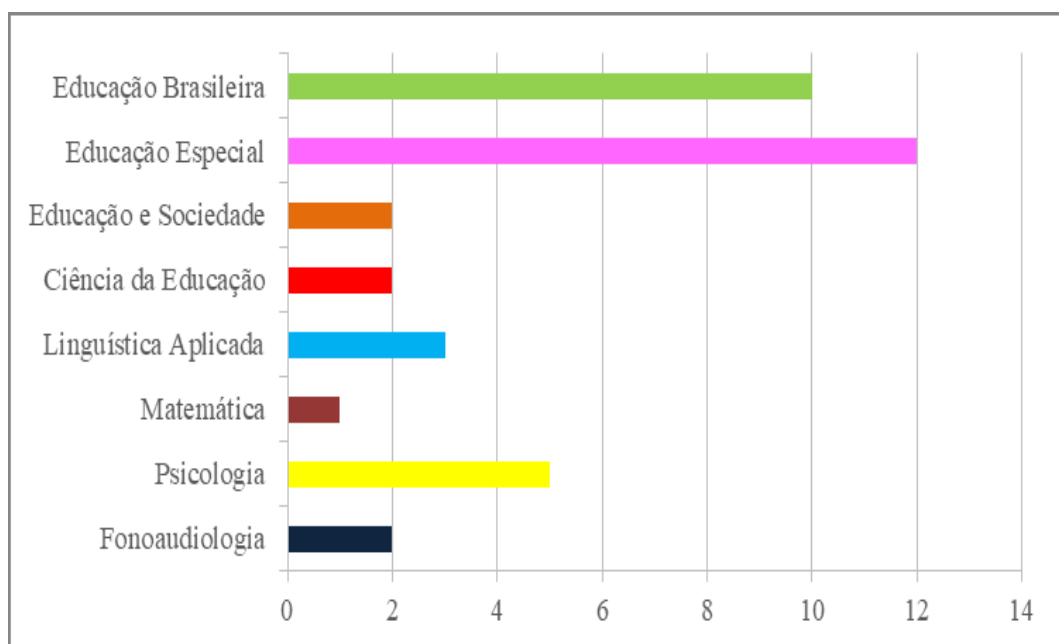


Fonte: Elaboração própria com base em *SciELO*.

Destacamos o fato de que não houve trabalho publicado na região Norte. Conforme Rebelo (2014), ocorreu também a ausência de registro de teses e dissertações publicados na região Norte com a temática “sala de recursos”, em parte do mesmo período. Já na região Sul e Sudeste, ambos os levantamentos apontaram que foram as regiões com maiores números de pesquisas publicadas durante o período de investigação.

O gráfico 3 mostra as temáticas dos periódicos em que foram publicados os artigos: Educação Especial (12 artigos), Educação Brasileira (10 trabalhos), Educação e Sociedade (dois trabalhos), Ciência da Educação (dois artigos), Linguística (três artigos), Matemática (um trabalho), Psicologia (cinco) e Fonoaudiologia (dois). A área com maior quantidade de pesquisas publicadas foi a Educação Especial e com a menor, a área da matemática.

Gráfico 3 - Número de artigos publicados por temáticas dos periódicos, entre os anos de 2005 e 2018.



Fonte: Elaboração própria com base em *SciELO*.

Identificamos, a partir da leitura das pesquisas, que os objetos/objetivos se relacionaram, em sua maior parte, aos problemas que contribuem para o processo educacional do aluno surdo e sua presença no ensino regular (seis pesquisas), às práticas pedagógicas e concepções dos professores e intérpretes (seis pesquisas), à inclusão do aluno surdo no ensino superior e sobre o processo de inserção da disciplina de Libras nessas instituições (três pesquisas), ao desenvolvimento da escrita e da linguagem dos alunos surdos (três pesquisas) e à interação, comunicação da criança surda-família, aluno surdo-professor, aluno surdo-intérprete (três pesquisas).

A tabela a seguir descreve os objetivos explicitados nos artigos:

Tabela 01 – Objetos/objetivos de pesquisa investigados nos trabalhos (2005-2018)

| Objetos de pesquisa | Número de trabalhos |
|---|----------------------------|
| Inclusão do aluno surdo no ensino superior, e como se insere a disciplina de Libras nessas instituições. | 3 |
| Materiais didáticos bilíngues e o uso das tecnologias para alunos surdos. | 2 |
| Problemas e fatores que contribuem para o processo educacional do aluno surdo e a sua inclusão no ensino regular. | 6 |
| Apontamentos que contribuem para a literatura de alunos surdos, e a partir da literatura infantil. | 2 |
| Referenciais teóricos franceses. | 1 |
| O desenvolvimento da escrita e da linguagem dos alunos surdos. | 3 |
| Interação, comunicação da criança surda-família, aluno surdo-professor, aluno surdo – intérprete. | 3 |
| Práticas de leitura do aluno surdo. | 2 |
| Problemas para a inclusão da criança surda na educação infantil. | 2 |
| Política educacional e o processo histórico da educação dos surdos. | 2 |
| Concepções e o uso da Libras para o próprio sujeito surdo. | 2 |
| Práticas pedagógicas e concepções dos professores e intérpretes. | 6 |
| Resultados de pesquisas (teses e dissertações) com as palavras-chave: educação de Surdos e Libras. | 1 |

Fonte: *SciELO*. Elaboração própria.

Os objetos/objetivos com maior número de pesquisas foram os problemas e fatores que contribuem para o processo educacional do aluno surdo e a sua inclusão no ensino regular, e as práticas pedagógicas e concepções dos professores e intérpretes. Fica evidente que a educação enfrenta diversos fatores para inserir esses alunos no ensino regular. Ainda, que as práticas pedagógicas e concepções dos professores e intérpretes são fatores que permeiam a inclusão dos alunos surdos que têm recebido interesse dos pesquisadores. Padilha (1999) pondera que “ter lugar na escola, não é apenas ter uma carteira, um uniforme, material escolar, merenda ou professor.” Assim, faz-se necessário que se compreendam os conceitos e caminhos que norteiam a política de inclusão escolar.

Concordamos com Dorziat (2004):

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda (DORZIAT, 2004).

A tabela 2 diz respeito às técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados nos trabalhos. Correspondendo às técnicas de pesquisa qualitativa, foram adotados procedimentos técnicos: Observação, observação participante, observação direta, naturalística (três trabalhos); entrevistas estruturadas, semiestruturadas, semidirigidas abertas e fechadas, individuais (quatro trabalhos); análise e pesquisa documental (1 trabalho); questionários (um trabalho); e estudo de caso (dois trabalhos).

Tabela 2 - Técnicas/instrumentos de pesquisa utilizados nos trabalhos (2005-2018)

| Técnicas/instrumentos de pesquisa | Número de trabalhos |
|---|----------------------------|
| Análise/pesquisa documental | 1 |
| Observação/ observação participante/ observação direta/ naturalística | 3 |
| Entrevistas estruturadas/ semiestruturadas/ semidirigidas/ abertas e fechadas/ individuais | 4 |
| Questionários | 1 |
| Estudo bibliográfico | 4 |
| Pesquisa de campo | 1 |
| Estudo de caso | 2 |
| Etnografia | 3 |
| Análise de conteúdo | 5 |
| Registro escrito/transcrição/diário de campo | 2 |
| Gravação de vídeo/ áudio/ filmagens digitais | 5 |
| Pesquisa descritiva/ descritivo-explicativa | 6 |
| Aplicação de protocolos/ pesquisa quase experimental (linha e base de tratamento) / avaliação oftalmológica e intervenção pedagógica/ testes psicológicos | 1 |
| Pesquisa qualitativa/ qualitativa colaborativa/ qualitativa descritiva/ colaborativa | 27 |
| Pesquisa quantitativa/ estatística descritiva | 2 |
| Pesquisa “ <i>quanti-quali</i> ” / estudo “quanti-qualitativo” | 1 |

Fonte: *SciELO*. Elaboração própria.

Do total, 27 pesquisas indicam como instrumentos a pesquisa qualitativa, qualitativa colaborativa, qualitativa descritiva e colaborativa.

Também foram adotadas técnicas de pesquisa-ação, intervenção, intervenção pedagógica; registro escrito, transcrição, diário de campo (dois trabalhos); aplicação de protocolos, pesquisa quase experimental (linha e base de tratamento), avaliação oftalmológica e intervenção pedagógica, e testes psicológicos (um trabalho).

Os seguintes procedimentos foram elencados: estudo bibliográfico (quatro trabalhos); gravação de vídeo, áudio, filmagens digitais (cinco trabalhos); pesquisa

descritiva, descritivo-explicativa (seis trabalhos); etnografia (três trabalhos); análise de conteúdo (cinco trabalhos); e pesquisa de campo (um trabalho).

A tabela 3 apresenta os resultados e conclusões dos estudos:

Tabela 3: Resultados/conclusões levantados nos trabalhos de pesquisa (2005-2018)

| Resultados | Número de trabalhos |
|---|----------------------------|
| A Libras ganhou espaço na grade curricular | 1 |
| As referências da aprendizagem multimídia, aliadas aos princípios norteadores da educação de surdos, cria uma linha de desenvolvimento de materiais didáticos possível, com inovação e métodos interdisciplinares, capaz de contribuir com a expansão qualitativa na produção de materiais didáticos bilíngues. | 1 |
| Necessidade de mais ações que garantam espaços de aprendizagem para alunos surdos. | 2 |
| A importância de os alunos surdos terem contato com obras literárias em língua de sinais de diferentes gêneros e autores. | 2 |
| Melhora no processo de ensino-aprendizagem com o uso de novas tecnologias. | 1 |
| Preocupação na formação de professores bilíngues. | 1 |
| Necessidade de falar sobre surdez, educação e escola como espaço de afirmação da diferença. | 2 |
| A importância de as políticas públicas valorizarem a Libras | 2 |
| Necessidade de trabalho conjunto entre professor e intérprete | 3 |
| As práticas de comunicação vêm se estabelecendo de modo incipiente. | 1 |
| Importância do aprimoramento na formação docente. | 4 |
| A produção relacionada às áreas de educação de surdos e Libras tem sido constante em universidades públicas e privadas. | 1 |
| Investimento em materiais didáticos contribuem para a qualidade de ensino. | 1 |
| A inclusão não garante qualidade no ensino aprendido | 1 |
| A importância do ensino de Libras para surdos e ouvintes | 2 |
| A importância do instrutor surdo para a formação das identidades da criança surda | 1 |
| Os estímulos visuais contribuem para o trabalho do professor | 1 |
| A concepção de surdez do sujeito surdos é influenciada pelas relações sociais | 1 |
| O corpo é um componente linguístico fundamental na constituição dos sentidos e dos significados produzidos na atividade lúdica. | 1 |
| Os surdos podem construir textos com sentidos e coesão. | 1 |
| As condições dos surdos no ensino superior são de dificuldades. | 1 |
| A importância do intérprete para o processo de ensino-aprendizagem. | 2 |
| O desenvolvimento e habilidades de leitura de alunos surdos é semelhante de alunos ouvintes. | 1 |
| Uso inadequado da Libras | 1 |
| Necessidade de desconstruir preconceitos que envolvem o sujeito surdo | 1 |

Fonte: *SciELO*. Elaboração própria.

Dentre os 37 trabalhos investigados, quatro se referiram à importância do aprimoramento da formação docente, três à necessidade do trabalho conjunto entre professor e intérprete. Os demais anotaram diversos resultados, entre eles a necessidade de se falar sobre surdez, educação e escola como espaço de afirmação da diferença, aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem com o uso de novas tecnologias, importância do ensino de Libras para surdos e ouvintes e as difíceis condições de acessibilidade dos surdos no ensino superior.

Destacamos os resultados que se relacionam à importância do aprimoramento do trabalho docente, pois entendemos que os profissionais da educação precisam estar em constante formação, para ensinar o aluno surdo na escola. Além disso, os resultados também patentearam a necessidade de um trabalho conjunto entre professor e intérprete, o qual só é possível quando os profissionais compreendem a política de inclusão escolar, a surdez e a função do professor na mediação do conhecimento.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

Buscamos investigar, nas pesquisas selecionadas, os conceitos de surdez e a importância da Libras. Verificamos que os trabalhos entendem a surdez como uma característica que se limita apenas à linguagem, pois a comunicação deve se efetivar através da língua de sinais. Assim, evidenciam a importância da Libras no ambiente escolar. Entendem que, por meio dela, é possível transmitir todo tipo de conteúdo, sendo fundamental para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Assim, os surdos devem estar presentes na sala de aula do ensino regular, mas também devem ter condições de aprender em conjunto. Além disso, devem ter garantida a sua cidadania, vistos como membros da sociedade que podem participar e interagir com todos, também através da Libras.

Os diferentes estudos asseveraram que a inclusão do aluno surdo não se constitui apenas em inclui-lo no ambiente de ensino regular. É necessário que a escola se organize para atender surdos e ouvintes, incentivando professores no uso da língua de sinais e buscando metodologias que ofereçam qualidade no ensino para os alunos, para promover a interação e comunicação entre todos no ambiente escolar. É importante ressaltar que grande parte das produções analisadas chamou a atenção para as dificuldades do professor em se relacionar com o aluno surdo, por não fazer uso da língua de sinais. Conforme afirmam Mallmann et al. (2014)

[...] o fato dos sujeitos surdos estarem compartilhando o mesmo espaço escolar que os ouvintes isso não lhes garante acesso efetivo às experiências de aprendizagem, pois as dificuldades dos professores e pedagogos estabelecerem comunicação com esses alunos são grandes. Os professores e pedagogos atribuem como principal causa dessas dificuldades o fato de não compartilharem a mesma língua que os alunos surdos (MALLMANN et al., 2014, p. 141).

Nas escolas regulares, várias ações precisam ser adotadas para a utilização da Libras, entre elas a presença do intérprete em sala de aula, a inserção da Libras no currículo como opção de segunda língua para os alunos ouvintes e o fomento pelas escolas de cursos de Libras, não só para a comunidade escolar, mas também para a comunidade local.

Entretanto, é relevante ressaltar que a presença do intérprete não é suficiente para a inclusão dos alunos surdos. É fundamental que os professores estejam capacitados para atender às especificidades de tais alunos. Em nossa observação na disciplina de Práticas Pedagógicas de Pesquisa II (Educação Especial), constatamos que o professor não fazia uso da língua de sinais e acabava atribuindo a responsabilidade do ensino para a intérprete, sendo esta a única encarregada de promover seu processo de ensino e aprendizagem. Esta problemática se confirmou durante as análises de nossa pesquisa, pois a maioria das produções enfatiza a relação professor-aluno-intérprete. Tal como pontuam Vargas e Gobara (2014, p. 1):

Os resultados evidenciaram que apenas o intérprete interage efetivamente com esses alunos e pouco colabora para que eles interajam com pessoas que não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Em sala de aula, o professor transfere ao intérprete a responsabilidade pelo ensino e a aprendizagem desses alunos (VARGAS; GOBARA, 2014, p. 1).

A pesquisa de Guarinello et al. (2006, p. 217; 238) também levanta a questão:

A análise dos dados evidencia que as principais dificuldades citadas ora relacionam-se aos próprios professores - à falta de conhecimento acerca da surdez, à dificuldade de interação com o surdo, ao desconhecimento de LIBRAS -, ora aos sujeitos surdos - a própria surdez e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores. (GUARINELLO et al., 2006, p. 217). [...] É também importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, para que não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para esse profissional (GUARINELLO et al., 2006, p. 238).

A presença da Libras no ambiente escolar promove o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. Ao se relacionar, interagir e se comunicar, os alunos adquirem também conhecimento cultural, advindo do contexto em que vivem e das relações com o outro. Assim, surdos e ouvintes podem compartilhar experiências e adquirir novos conhecimentos, pois a aprendizagem é um processo crucial no desenvolvimento do homem (VYGOTSKY, 1989).

Percebemos que o conceito de educação inclusiva se encontra difundido nos espaços escolares, compreendendo como inclusão a presença dos alunos surdos no ensino regular, o que acreditam caracterizar o ensino inclusivo. Fato é que o país avançou em relação à política de inclusão escolar, com pequenos progressos na área. Entretanto, tal inclusão não deve se limitar apenas a criar vagas e proporcionar recursos. Além disso, são indispensáveis outras ações que garantam espaços de aprendizagem com qualidade no processo de ensino, formação de professores e políticas públicas que valorizem a escola bilíngue. Há, ainda, autores que defendem a identidade surda, como Dizeu e Caporali (2005, p. 595):

Ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver de forma análoga à das crianças ouvintes, estar-se-á respeitando sua língua, sua diferença. Não se pode mais negar aos surdos o direito de serem parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o surdo possa desenvolver-se, não basta apenas permitir que use sua língua, é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a língua de sinais. A comunidade surda terá muita importância para o desenvolvimento da identidade, pois nessa comunidade a língua de sinais ocorre de forma espontânea e efetiva. Todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro (DIZEU; CAPARALI, 2005, p. 595).

Entendemos que incluir a disciplina de Libras no ensino regular é um dos caminhos para a efetiva inclusão escolar dos alunos surdos, possibilitando oportunidades ao desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos conhecer as produções acadêmicas sobre surdez e Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre 2005 e 2018.

A investigação, uma revisão de literatura, apresentou uma abordagem qualitativa, a partir da leitura de artigos científicos disponíveis no banco de dados biblio-

gráfico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Conhecemos as produções acadêmicas elaboradas a partir de 2005, bem como a quantidade, as regiões, as áreas de produção, os objetos/objetivos, as técnicas/instrumentos e os resultados das publicações.

Entre os anos de 2005 e 2018, encontramos, como resultado do levantamento, 37 pesquisas. No período delimitado, houve uma oscilação entre os números de publicações por ano. No ano de 2007, não localizamos produção; nos anos de 2014 e 2015, houve maior número de publicações. No período de 2005 a 2018, foram publicados 25 artigos na região Sudeste, nenhum na região Nordeste e de dois a oito artigos nas regiões Centro-Oeste, Norte e Sul, tendo como critério a localização da instituição do primeiro autor do artigo. Foram realizados, no período de quatro anos, pesquisas nas áreas de educação especial, com o maior número de publicações, em periódicos cujos títulos remetem à educação brasileira, educação e sociedade, psicologia, fonoaudiologia, linguística aplicada, ciências da educação, respectivamente, e com menor número de publicação na área da matemática.

Identificamos, por meio da leitura dos resumos, que os objetos/objetivos se relacionaram, em sua maioria, aos problemas que contribuem para o processo educacional do aluno surdo e a sua inclusão no ensino regular e às práticas pedagógicas e concepções dos professores e intérpretes. As técnicas/instrumentos mais utilizados pelos autores foram a pesquisa qualitativa/ qualitativa colaborativa/ qualitativa descritiva/ colaborativa.

Os resultados e conclusões levantados pelos trabalhos de pesquisa foram muito distintos. Porém, os de maior similaridade referiram-se à necessidade de trabalho conjunto entre professor e intérprete, à necessidade de ações que garantam espaços de aprendizagem para alunos surdos, à importância do intérprete para o processo de ensino e aprendizagem, do ensino de Libras para surdos e ouvintes e de políticas públicas que valorizem a Libras.

Os estudos mostraram que a educação de surdos tem se firmado como área de interesse para investigação em diferentes áreas temáticas. Em relação aos aspectos formais referentes à pesquisa, encontramos limitações na elaboração dos resumos dos artigos, no banco de dados *SciELO*. Observamos a ausência de descrição sobre os instrumentos utilizados na pesquisa, conclusões insuficientes e falta de explicitação sobre o referencial teórico. Tais problemas interferem na investigação sobre as pesquisas e, dessa forma, exigiram um cuidado minucioso em relação à busca das informações e categorização dos dados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.
- DIZEU, L.C.T.B. CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005
- DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista Educação Especial**, n. 24, 2004.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11.
- MORESI, E.A.D. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003, p.35.
- MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf> Acesso em: 09/08/2017.
- PADILHA, A.M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re-criação: Revista do CREIA**, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan/jun.1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TRABALHANDO COM MÉDIA-METRAGEM EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O FILME *SALIVA*, DE ESMIR FILHO*

Dorcas Paiva

Pedagogia UFMS-CPAN e acadêmica de Letras/Inglês UFMS-CPAN, Especialista em Educação, Pós-Graduação em Multiletramentos e Processos Autorias na Educação Básica - UEMS.

Nilza Mena Barreto

Letras/Inglês na UCDB/CG-MS, Pós-Graduação em Multiletramentos e Processos Autorias na Educação Básica - UEMS.

Volmir Cardoso Pereira

Orientador, Doutorado em Letras - UEL, Professor coordenador do curso de Letras Português/Espanhol - UEMS-Campo Grande.

Resumo: Este artigo apresenta o relato de experiência realizada com alunos do 8º ano em uma Escola Estadual de Mato Grosso do Sul, cujo foco foi o trabalho com o cinema em sala de aula, a partir da exibição do média-metragem *Saliva*, de Esmir Filho. Tomamos como referência as discussões teóricas sobre mídia-educação (FANTIN, BELLONI) e sobre os usos do cinema na escola (DUARTE, NAPOLITANO). Em geral, a atividade possibilitou uma importante reflexão sobre a necessidade de se ampliarem os usos do audiovisual e da linguagem cinematográfica no processo educativo, sobretudo quando os conteúdos estão voltados para a reflexão crítica sobre a vida cotidiana dos alunos.

Palavras-chave: Mídia educação; cinema e educação; *Saliva*.

Abstract: The study presents the report of the experience with 8th grade students in a State School in Mato Grosso do Sul, whose focus was the working with cinema in the classroom. It started with the exhibition of the half-length film *Saliva*, of by Esmir Filho. The references were the theoretical discussions about media-education (FANTIN, BELLONI) and about the using cinema at school (DUARTE, NAPOLITANO). In general, the activity enabled an important reflection about the need to expand the use of audiovisual and cinematographic language in the educational process, especially when the contents focus on a critical reflection on the students' daily lives.

Keywords: Media education; cinema and education; *Saliva*.

CINEMA EM SALA DE AULA: PENSANDO O LETRAMENTO AUDIOVISUAL E A FORMAÇÃO CRÍTICA

A tecnologia audiovisual é, hoje, uma importante ferramenta a serviço da educação, um excelente

* A utilização das imagens deste texto é de responsabilidade dos autores.

recurso para o trabalho do professor em sala de aula. Requer do docente um conhecimento prévio sobre cinema, bem como a reflexão sobre as concepções do ensino por meio de tecnologias. Cabe à escola propor leituras que vão além do entretenimento, direcionando e incentivando o aluno para que se torne um espectador crítico, tecendo relações entre o conteúdo, a linguagem fílmica e a sua vida cotidiana.

Para Duarte (2009, p. 76), “O uso do cinema em sala de aula com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco da história e de teoria do cinema”. Não se devem exibir filmes para simplesmente matar o tempo, mas sim usá-los para ensinar o aluno a ter um olhar para o mundo à sua volta, ou seja, um olhar reflexivo, contemplativo e questionador, para compreender a variedade de textos que circulam na sociedade. Napolitano (2009, p. 20) pondera:

O trabalho com filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais como cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural e estético.

É necessário ter conhecimento da linguagem audiovisual e de suas implicações para a formação do sujeito autônomo, que conhece o seu papel na sociedade contemporânea. A utilização da mídia-educação na sala de aula irá proporcionar ao educando acesso a todos os tipos de informação e de conhecimento que circulam na sociedade, a partir das mais diversas mídias e linguagens. Segundo Fantin: “A mídia educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre às práticas culturais e, também, se configura num fazer educativo e que pode ser uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania” (FANTIN, 2006, p. 37).

A linguagem audiovisual encanta o espectador e ativa todos os sentidos, principalmente os visuais e sonoros, despertando sensações e curiosidades em quem assiste a uma produção cinematográfica, pois é um elemento significativo para a difusão da cultura, para a produção crítica e criativa das novas gerações, tão próximas da cultura audiovisual, veiculada especialmente pelas novas mídias. É essencial, para essa finalidade, que o professor promova a integração dos recursos midiáticos na sala de aula. Franco (2005, p. 35) comenta sobre a relevância das produções midiáticas:

[...] a influência das mídias (dentre elas podemos destacar o cinema/filme) na formação da personalidade de crianças e adolescentes ocupa hoje mais espaço

escolar e exerce o papel de agente que interfere na sociedade ao ditar valores, costumes, linguagem e tantos outros elementos. Assim as mídias podem ser instrumentos a serviço da educação, pois as “mídias audiovisuais”, sejam elas tradicionais ou interativas, têm um papel fundamental como veículos catalisadores para a construção de conhecimento.

As mídias educacionais, na atualidade, facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois despertam curiosidades e propiciam o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica. Tanto o professor quanto o aluno têm inúmeras maneiras de se comunicarem, entendendo com clareza a função social da linguagem e a comunicação, conforme enfatiza Almeida (1994, p. 12): “As imagens de cinema representam uma possibilidade de leitura crítica do mundo. Nas escolas possibilita uma conexão direta com a imaginação, o irreal, o lúdico e a criticidade do educando, despertando-o para o letramento crítico, de forma criativa”.

A imagem exerce grande influência no pensamento e na formação do indivíduo. A educação, então, precisa aliar-se a essas novas tendências na promoção de um ensino voltado para o saber crítico e consciente, no qual os alunos tenham a oportunidade de atuar como sujeitos na construção do próprio conhecimento. O aluno assiste ao filme em sala de aula como um recurso audiovisual carregado de significados, ou seja, um olhar crítico muito além da tela. Vanoye e Goliot – Leté (1994, p.15) afirmam que:

[...] analisar um filme ou um fragmento é, antes de tudo, no sentido científico do termo [...] decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, extrair, separar, destacar e denominar matérias que não se percebem isoladamente “a olho nu”, pois é tomado pela totalidade.

Nesse cenário, o cinema surge como ferramenta motivadora em torno de dois princípios: tecnológico e cultural. A narrativa fílmica é uma excelente proposta de ensino a ser adotada além da sala de aula, o que possibilita a inclusão social, digital, letramento, entre outras vantagens. O cinema deixa de ser um instrumento de entretenimento para ser fonte de aprendizagem.

É fundamental adotar diferentes estratégias para abordar esses conteúdos midiáticos, buscando, sempre que possível, uma conexão entre a vivência diária dos jovens com as mídias e com as imagens. Todo conhecimento mediado por filmes deve ter o comprometimento com uma formação para a criticidade e a autonomia dos alunos, com a finalidade de construir saberes sobre os problemas sociais que permeiam nosso cotidiano.

Belloni (2001, p. 15) define, ainda, que “o cinema consiste em uma moderna tecnologia de ensino aprendizagem e pode ser uma potente ferramenta, uma vez que na película as cenas e tramas recriam situações bem próximas da realidade”. Ou seja, os enredos filmicos produzem pensamentos, emoções, e conflitos capazes de provocar reflexão sobre determinado assunto, tendo como meta atingir um objetivo educacional.

Trevisan (2009, p. 15) destaca a importância da linguagem fílmica: “[...] o espectador deve preocupar-se com a descoberta da criatividade na produção interna do filme, ou seja, deve voltar-se para a tarefa da identificação da perfeita correspondência estabelecida entre linguagem construída e a informação e/ou a história transmitida”. Existe uma estreita ligação entre os filmes e os espectadores. As imagens penetram na mente do indivíduo que internaliza dados, fatos e constrói seu conhecimento ou entendimento. “Muito da percepção que temos da História da humanidade talvez seja irremediavelmente marcada pelo contato que temos ou tivemos com as imagens cinematográficas” (DUARTE, 2002, p. 9).

Muitos profissionais de educação incorporam as mídias na sala de aula. Contudo, ainda não é a maioria, pois há diferentes dificuldades para desenvolver esse tipo de atividade, por motivos variados, dentre eles a pouca discussão sobre o tema, a pouca formação na área e a falta de equipamentos. Apesar dos percalços, a conquista de conhecimento e cultura vincula-se à adoção das mídias no ambiente escolar:

Que o professor assuma o papel de mediador entre os alunos e a cultura mais ampla, promovendo a integração das diferentes mídias no cotidiano escolar, como fonte de conhecimento, como objeto de estudo e, sobretudo como forma de expressão, que possibilite interpretar, problematizar e produzir os mais diferentes textos de forma crítica e criativa, utilizando todos os meios, linguagens e tecnologias disponíveis (FANTIN, 2008, p. 13).

Há muito que superar, pois ainda há falta de recursos e técnicas de cinema, tais como programas especiais, laboratórios, aquisição de equipamentos, figurinos, oficinas com profissionais de cinema, entre outras situações a serem enfrentadas.

Napolitano (2009, p.15) argumenta que “trabalhar com o cinema (filme) em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”. Portanto, os filmes proporcionam inúmeras possibilidades de ensino em todas as disciplinas, pois contribuem para a eficiência do trabalho didático, formando leitores críticos de filmes na sala de aula ou fora dela. Duarte (2002, p. 97) expõe:

Embora o reconhecimento da importância social do cinema ainda reflita de forma significativa nas pesquisas em educação no Brasil, o potencial da “linguagem cinematográfica” conquista cada vez mais pesquisadores que reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudo.

Para que efetivamente se consolide o uso das novas tecnologias midiáticas no ambiente educacional, de modo envolvente e multidisciplinar, é necessário o acesso de todos a essas ferramentas, uma vez que:

A mídia-educação é um direito, pois envolve um letramento audiovisual, informacional e digital, além de uma formação crítica e criativa de todas as tecnologias... Envolve um domínio para além da leitura e escrita. E somente através dela seria possível formar cidadão que exijam conteúdo de qualidade, seja numa programação de televisão, seja em filmes disponíveis no cinema, e que tenham sensibilidade necessária para se aventurar em múltiplas formas de “ler” o “mundo”. (BELONI, 2009, p. 15).

O papel do professor é incorporar esses novos textos à sua prática educativa, considerando que as diversas linguagens constituem variadas formas de letramento. Diante dessa proposta de trabalho, o docente deve oportunizar aos seus alunos o conhecimento de outras linguagens e formas de expressão que fazem parte da atualidade, pois eles, em sua vida diária, deparam-se com inúmeros textos que circulam na sociedade, seja em palavras, movimentos, gestos, sons ou imagens. Nessa conexão entre cinema e ensino-aprendizagem, Castilho (2003, p. 08) sublinha:

O filme propicia por si só uma atração especial, é envolvente, mobiliza a atenção concentrada, envolve o espectador, mobiliza aspectos emocionais, explora a percepção, valores, julgamentos, paixão e compaixão, opiniões e até desejos. O filme como ferramenta didática é de uma extraordinária valia para ser com e em grupos.

Ao utilizar essa ferramenta pedagógica, o professor deve posicionar-se como mediador, com a preparação prévia do aluno para a atividade. O docente tem que assistir aos filmes antes de apresentar ao aluno o tema a que se propõe o estudo, viabilizando o entendimento de fatos e dados históricos:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual

a estética, o lazer, ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os “Filmes tem sempre uma possibilidade para o trabalho escolar”. (NAPOLITANO, 2009, p. 15).

Sendo assim, o cinema apresenta-se como um relevante aliado no trabalho educativo, pois lida com vários tipos de mídia: computador, filmadora, câmera, celular, tablete, DVD, televisão etc.

REPRESENTAÇÕES DA ADOLESCÊNCIA E DOS AFETOS NO MÉDIA-METRAGEM *SALIVA*

O conteúdo filmico de *Saliva* (2007), de Esmir Filho, propiciou aos alunos a reflexão sobre a vivência e a experiência no contexto social que estão inseridos, quando pensaram a própria realidade, bem como as expectativas em relação ao futuro. O filme apresenta ao espectador o mergulho imaginário de uma jovem adolescente que, até então, nunca havia beijado alguém. O média-metragem tem duração de 15 minutos, ou seja, intermediária e aborda com detalhes o drama vívido por Marina, que queria experimentar a sensação de beijar e ser beijada.

O período da adolescência é envolvido por sentimentos e sensações que estão sendo experimentadas pela primeira vez, sobretudo no plano dos afetos e da sexualidade. O afeto entre adolescentes pode ser demonstrado por meio de como se comportam, comunicam e interagem. É essencial para que se desenvolvam emocionalmente, sem crises existenciais: Laviola (2006, p. 69) afirma “que as crianças aprendem sobre sexualidade por meio de comportamentos e significados fornecidos pela família”, daí a importância dos pais no desenvolvimento psicoafetivo das crianças e, mais ainda, da escola como mediadora e promotora de conhecimento e reflexão sobre esse processo formativo dos adolescentes.

O filme todo é constituído para despertar sensações no público. Divide-se em três partes: na primeira, observamos uma menina ensaiando para o acontecimento mais importante de sua vida. Na segunda, Marina busca lembrar o que aprendeu no momento da preparação com as amigas para dar o primeiro beijo. A terceira parte é o momento do beijo. A cena é filmada em primeiro plano, quando a câmera enfatiza o rosto dos personagens, em um ambiente escuro, com um *close-up* nos lábios dos dois. Ouvem-se apenas os ruídos do beijo (sons da língua dentro da boca) e pingos de água, ressaltando a troca de saliva entre o par. A saliva é um fluído natural que nossos corpos produzem; é rica em substâncias analgésicas e afrodisíacas. Contudo, não foi uma sensação das melhores para Marina, ou

seja, ela sentiu nojo e repulsa, imaginando lavar a sua boca e a sua língua com a água da chuva.

Sob o ponto de vista psicológico, foi muito dramático o primeiro beijo de Marina. No filme há poucos diálogos, mas produz-se, no espectador, por meio da imagem e do som, um sentimento de estar vivenciando juntamente com ela o momento, de se experimentar a sensação daquele primeiro beijo.

Fantin (2011, p. 66) define que “o cinema é mais do que um instrumento é também objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e de múltiplas linguagens humanas”. Dessa forma, os acontecimentos surgem na tela em um conjunto de cenas, provocando as mais variadas reações dos indivíduos.

Na sequência do filme, o *close-up* leva-nos a vivenciar as lembranças de Marina treinando para seu beijo, quando o seu lábio é o principal foco da câmera: lambendo o copo, beijando a parede do box do banheiro, beijando o papel de seda, beijando vários objetos ou qualquer superfície lisa. Na sequência, ainda temos o elemento água presente na trama, possibilitando um mergulho intenso na sensação do primeiro beijo. Esse é o ponto crucial do filme *Saliva*, que promove uma imersão sensorial ao espectador.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ASSISTINDO E DISCUTINDO O FILME *SALIVA*

O uso do cinema como recurso pedagógico para o trabalho do professor em sala de aula é uma ferramenta fundamental para auxiliar nos conteúdos propostos e ainda estimular a aproximação entre aluno e professor. O uso da estrutura fílmica tem forte influência na recepção do espectador.

O estudo do tema é interessante, pois assistir a filmes é tão comum, sob o ponto de vista da formação do indivíduo, que produz processos intensos de sociabilidade. As experiências com o vídeo e com o cinema acabam por produzir saberes, identidades, visões de mundo que são amplamente compartilhadas.

Segundo pesquisa de mercado, da Secretaria de Comunicação Social- SECOM/2015, 79% do público de cinema no Brasil é formado por estudantes, que são expostos a todo tipo de filmes desde muito cedo, pois é uma prática familiar muito valorizada. A partir dessa concepção, pode-se pensar a educação cinematográfica como meio de socialização e relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Então, surge a pergunta: Por que fazer a educação cinematográfica na escola? Rivoltela (2005, p. 20) responde: “... é porque o cinema é o entrecruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da História”. O cinema é reconhecido como prática social muito significativa e um meio difusor de informações da cultura, de modo geral.

No desenvolvimento desta pesquisa, envolvemos os alunos do 8º ano de uma escola pública estadual de Mato Grosso do Sul, em uma experiência com o Filme *Saliva*, de Esmir Filho. A escola oferece Ensino Fundamental e Médio e tem pouco mais de 600 alunos. A pesquisa foi desenvolvida no laboratório de informática, com 35 alunos participantes. Contamos com o apoio das professoras colaboradoras, Danielle Estevão Ferreira e Valquíria Aranda.

Saliva, de Esmir Filho, é um filme de média metragem, com duração de 15 minutos. Foi lançado em 2007. Como dissemos, aborda o drama vivido por uma adolescente prestes a dar o seu primeiro beijo.

Foram realizados seis encontros com a turma, divididos em etapas planejadas. No primeiro momento, antes da projeção em si, os alunos participaram de oficina de Cinema, para conhecerem um pouco da história do cinema e sua importância na sociedade, bem como sua finalidade para os dias atuais. Aprenderam, também, sobre os tipos de linguagem utilizados no cinema, roteiro, produção e exibição.

Durante a exibição do filme *Saliva*, observamos um clima de tensão por parte dos alunos diante do drama vivido pela adolescente, pois ficaram ansiosos para ver o desfecho da trama. A trilha sonora e os efeitos do filme provocaram nos alunos sensações das mais variadas, de repugnância à curiosidade, e ainda expressões de vergonha, timidez e espanto.

Após assistirem ao filme, foi lançado um questionário para que respondessem oralmente, de forma espontânea. A professora explicou sobre alguns elementos do filme, destacando algumas cenas mais marcantes, para instigar os alunos a tecer comentários. Os recursos da câmera, como o enquadramento do rosto e lábios, alcançaram o efeito desejado. Os alunos aprenderam a observar com detalhes um filme e educar o olhar à percepção de todos os elementos da produção. Após a discussão, foi realizada aula expositiva, com o objetivo de referendar os pontos notáveis do filme e aprofundar o tema. Algumas cenas e trechos mais relevantes foram reapresentados nesse momento.

Os alunos demonstraram certa indignação com relação à pressão que a protagonista sofreu na trama. Outros mostraram-se acanhados, pois atividades como a de expressar as opiniões sobre determinados temas não são comuns em sala de aula, principalmente temas como afeto, sexualidade, emoções pessoais etc. De modo geral, foram bastante maduros para interpretar o mergulho das sensações do beijo. A água foi observada como elemento crucial para o propósito do filme.

Quando perguntamos sobre o que mais gostaram no filme, muitas respostas curiosas surgiram: “Eu gostei das bonecas”, disse um menino. Todos os alunos observaram e gostaram do efeito das batidas do coração de Marina, produzido nas cenas do filme. Muitos dos alunos se sentiram desconfortáveis diante das cenas e disseram que sentiram nojo ao ver a “saliva escorrendo”.

Em relação ao conteúdo do filme, todos foram unânimes em manifestar que ficaram indignados com a influência das “amigas” de Marina, que pressionaram a protagonista a experimentar seu primeiro beijo, pois Marina achou o beijo ruim.

Destacamos, também, que os alunos se identificaram com a situação de Marina, ou seja, o ato de beijar é algo presente no seu cotidiano. Um dos alunos assim se expressou: “Com esse filme, eu aprendi a usar melhor minha imaginação”.

Os alunos tiveram dificuldade de observar a produção da média-metragem, pois não estão acostumados a analisar filmes, e a trama não reproduziu os clichês a que estão acostumados. Disseram que a fotografia do filme deveria ser em azul e que as cores em cinza, bem como a penumbra, não deram um ar romântico ao filme. Sugeriram que a música tema do filme deveria ser *Thousand Years*. E um dos alunos opinou que nadar em saliva “não é algo real”. Fica evidente, portanto, que interpretar e analisar um filme é algo que precisa ser exercitado.

Os alunos ficaram tão entusiasmados com as aulas, que lhes foi proposto trabalho em grupos, com o objetivo de produzirem filmes de curta-metragem, com o auxílio do celular, sobre temas que se aproximem da realidade vivida por eles. Essa proposta permitirá ao aluno expor seus pensamentos sem cerceamento, o que proporcionará um equilíbrio entre o saber e o buscar, sem o direcionamento de diálogos e hipóteses prévias.

Enfim, acreditamos que a escola é o local ideal para a análise de filmes que precisam ser decifrados e compreendidos, pois os recursos audiovisuais já são uma realidade em grande parte das escolas. Aos professores, cabe fazer o bom uso dos recursos oferecidos, estimulando os alunos a se colocarem como protagonistas na construção do próprio conhecimento.



Oficina de Cinema- Aula 2. Fonte: arquivo dos autores.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria E. B. de; MORAN, José M. (org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

BELLONI, Maria L. **O que é Mídia _Educação**. 2. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CASTILHO, Aurea. **Filmes para Ver e Aprender**. Rio de Janeiro, 2003.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceito, experiências, diálogos Brasil-Itália**, Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, M. da G. J. (org.) **A Cultura da Mídia Na Escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: 2004. p. 21-35.

LAVIOLA, E. C. **Reações de educadoras de creche diante de manifestações de sexualidade infantil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis Editora, 2006.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIVOLTELA, C. & MARAZZI, C. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Revista Comunicar**, Huelva, n. 25, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15825168.pdf>.

TREVISAN, Z; CREPALDI, L. **Linguagem visual e educação**: a arte de ensinar. In: GEBRAN, R. A. (org.). **A ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: arte & ciência, 2009.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise filmica**. Campinas: Papirus, 1994.