



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3465 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 20 - Psicologia da Educação

A CRIANÇA COMO CO-PARTÍCIPE DA CENA ESCOLAR: UM DESAFIO NAS SÉRIES INICIAIS.
Lury Lara Alves - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões e resultados de uma investigação de doutorado em desenvolvimento desde 2015, que integra um projeto de pesquisa, intitulado: a construção do conhecimento social por crianças: estudos sobre vivências e significações infantis (2016-2019). O referencial teórico utilizado privilegiou, o diálogo entre a abordagem ontogenética da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2003) e a Teoria Histórico Cultural de Vigotski (1996), intenta-se ainda, uma articulação com as reflexões acerca participação da criança na escola. A metodologia adotada foi pesquisa participativa, caracterizada pela observação e intervenção direta na realidade, inspirada nos pressupostos presentes em Fernandes (1980), Sarmiento (2000), André (1995), Sirota (2001), que vem sendo desenvolvida por ações coordenadas de ensino, pesquisa e extensão – que incluem, também, a formação de professores *da* e *na* escola. Os resultados evidenciam que o nível e o grau de participação das crianças na escola relacionam-se diretamente às condições históricas e sociais das crianças e dos sujeitos que realizam e desenvolvem relações e interações com as mesmas.

Palavras – Chaves: Educação. Criança, Participação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como finalidade apresentar reflexões e resultados de um exercício investigativo de doutoramento. Tal projeto buscou investigar as condições, possibilidades e potencialidades da participação da criança como co-partícipe da cena escolar nos primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola municipal de Cuiabá-MT.

O objetivo desta pesquisa era analisar práticas educativas, entendidas como mediações interativas entre – professor e a criança-aluno – tais mediações, ora se apresentaram parcialmente convergentes e, ora parcialmente conflituais. Uma vez que, a equipe docente e o grupo de criança-alunos estavam em um constante exercício de promover a articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar, previsto no Projeto Político Pedagógico da escola

1. Desenvolvimento Infantil e influência do meio: marcos teórico em diálogo

Vigotski (2010) apresenta sua compreensão acerca do desenvolvimento infantil anunciando a influência do meio nesse processo, reforçando a importância das relações estabelecidas entre a criança e seu entorno social como fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (funções que caracterizam o comportamento consciente do homem). Segundo ele

[...] A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou

seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Assim, como consequência, se o meio não apresenta a forma ideal ou final para a interação da criança, então a forma correspondente também não se desenvolverá até o fim, ocorrendo um desenvolvimento limitado.

Castorina e Kaplan (2003), em seu artigo intitulado, A Ontogênese das Representações Sociais: Uma Perspectiva Dialética^[1] mostra que Duveen apresenta uma conexão entre as representações sociais e o desenvolvimento cognitivo, ao afirmar: 'que as representações sociais acontecem da mesma maneira tanto para os adultos quanto para crianças, e que podem delimitar, estabelecer e definir pensamentos e comportamentos iguais aos dois universos'. Deste modo, observa-se uma aproximação pertinente entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento.

Para os autores Emler, Ohana e Dickinson (2003, p. 68), "a construção do conhecimento das crianças é um processo social (tal como é a construção do conhecimento per se)"^[2], os conhecimentos que a crianças reúnem dependem exclusivamente dos conhecimentos que a sociedade veicula e também do lugar que a criança ocupa. Porém, isso não determina que as crianças atuem passivamente na construção do conhecimento social. Ao contrário, a infância possui papel central e atua na sociedade de forma ativa na interação com adultos e pares.

A compreensão dessas proposições nos possibilita observar que o desenvolvimento na criança surge a princípio como forma de comportamento coletivo, como um modo de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente ela se torna uma função interior individual. Característica esta que para Vigotski (2010) define o homem como ser social, uma vez que, fora da sua interação com a sociedade e as representações sociais ali compartilhadas, ele ficaria impossibilitado de desenvolver em si as propriedades resultantes de uma evolução sistemática da humanidade, tal como a linguagem.

Entretanto, apesar do peso atribuído por Vigotski (2010) ao meio, este não é apresentado em sua teoria como um indicador absoluto do desenvolvimento, pois é necessário tomá-lo a partir da perspectiva que a criança estabelece com ele, ou seja, através da sua vivência.

O conceito de vivência é descrito como uma unidade que abrange de forma indivisível a representação do meio atrelada às particularidades da personalidade. O meio é apreendido com base no que a criança toma consciência e concebe sobre ele em determinado momento de seu desenvolvimento. Deste modo, entende-se que o meio influencia o desenvolvimento da criança através de uma atividade em que a própria criança elabora o significado orientador às forças do meio. Proposição que aponta para um entendimento da criança como ser ativo e criativo na situação social de desenvolvimento.

Tal diálogo vislumbrado entre a Teoria das representações a partir de sua abordagem ontogenética e a Teoria Histórico Cultural, de que a criança, tanto recebe, como exerce influência social dentro do contexto no qual está inserido nos possibilita conversar com outras teorias de dimensão pedagógica.

Certamente, o fenômeno da *participação da criança na escola*, não é novo! Constitui-se uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da Modernidade - sobretudo a partir de autores como Rousseau, Dewey, Freinet, entre outros, tendo em vista a desejada *formação para emancipação* do sujeito. Diante disto, e sob uma conjuntura política marcada pela proclamação da Convenção dos Direitos da Criança - CDC, somado a renovada atenção às dimensões participativas das crianças nos planos político e educacionais, coloca-se no centro do debate pedagógico desse exercício investigativo, a questão da *participação da criança como co-partícipe da cena escolar*. Como escreveu Sarmiento (2002, p. 696), a construção de realidades organizacionais escolares fundadas "na lógica dos direitos das crianças constitui neste final do século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública".

Diante disto, a proposição do direito à infância na escola, com ênfase na sua participação efetiva, desafia tanto o caráter homogeneizador, quanto disciplinalizador desta instituição, já que, "sendo as escolas construídas para as crianças - nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas - elas também são - no plano da ação concreta - construídas (sobretudo) pelas crianças" (Montadon *apud* Sarmiento 2002, p. 696). Tal proposição desafia, principalmente, as relações de poder existentes entre crianças e adultos, isto é, entre o aluno e o professor.

Nessa direção, a instituição escola, tal como qualquer outra instituição que atenda crianças, apresenta-

se atravessada por diversos sentidos e significados, que orientam a vivência da criança no seu processo de desenvolvimento infantil, seja ele – cognitivo, afetivo ou motor – assim, essas instituições podem se apresentar tanto como um ambiente de possibilidades de aprendizagem e descobertas como um lugar de punição e, ou obrigações. Essas significações se apresentam de modo verbal ou através das rotinas, da estruturação dos espaços ou dos comportamentos das pessoas nesse contexto. Elas condensam conhecimentos, representações presentes na cultura dessa instituição com as quais a criança irá interagir durante o período em que lá estiver inserido (JOBIM, SOUZA, 1997).

2. Percurso Metodológico

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em dois níveis: o primeiro refere-se ao plano formativo e político, e o segundo ao plano empírico.

No plano formativo político, as ações são traduzidas em encontros, reflexões e discussões da equipe pedagógica da instituição em estudo e o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância da Universidade Federal de Mato Grosso, qual seja, encontros formativos e de preparação de ações psicossociais em nível de extensão e pesquisas com acadêmicos, mestrandos e doutorandos do curso de Psicologia e Pedagogia sobre questões e dilemas existentes na instituição, no âmbito das relações entre a Educação e a Infância como potencial cívica.

Já no plano empírico consubstancia-se em uma escola municipal de Educação Básica, situada na cidade de Cuiabá-MT, O projeto envolveu um grupo de 12 crianças com idades entre 07 e 08 anos que compunham a sala do Segundo Ano. Os dados fornecidos acima se referem ao número de crianças que autorizaram a utilização de observações e registros diários em sala de aula durante o período de Março a Novembro do ano de 2017.

A metodologia adotada é a pesquisa participativa, caracterizada pela intervenção direta na realidade, inspirada nos pressupostos presentes em Fernandes (1980), Sarmento (2000), André (1995), Sirota (2001), que vem sendo desenvolvida por ações coordenadas de ensino, pesquisa e extensão – que incluem, também, a formação de professores *da e na* escola, tendo como eixo central a horizontalidade das relações de poder na escola entre adultos e crianças, a humanização dos espaços da instituição, a partir da narrativa fundante do trabalho pedagógico, favorecendo seu uso pelas crianças e, ainda, para a melhoria da qualidade do ensino, procurando dotá-lo de expressão e autoria.

As técnicas e procedimentos de investigação compreenderam a observação participante com um grupo de crianças em sala de aula e seus professores referências – Pedagoga, Professor de Educação Física e Professora de Artes –, entrevistas semiestruturadas, coma equipe docente, além de filmagens, registro fotográfico com o grupo de crianças. O foco final de todas as ações empreendidas, como não poderia deixar de ser, recai na ampliação da participação da criança na cena escolar, evidenciando indícios de sua autoria e seu grande potencial criador.

3. Alguns achados

Falar em participação da criança na escola hoje requer uma análise da criança concreta, portanto exige considerar a complexidade de sua ação, bem como suas representações como um sujeito de direitos, que, ao se socializar, apropria-se do conhecimento e valores existentes, ao mesmo tempo que também produz cultura.

Os dados empíricos desta pesquisa indicam, até o momento, que o fenômeno *participação da criança na escola*, tal qual na sociedade, ainda transita entre dois eixos: primeiro, ser bom aluno, ou seja, obedecer e falar somente quando for solicitado; e segundo, participar efetivamente da construção da cena educativa com autoria, voz e vez.

Faz-se importante pontuar que esses dois eixos, são acionados com a intervenção direta da Professora, que ora em sua prática pedagógica autoriza essa participação, ora inviabiliza tal ação por parte das crianças.

Entrei na sala de aula as 07h18min. As crianças estavam sentadas enfileiradas. “A professora não veio”, disse: Otávio (7). Na sequência, Gabriel (7) o corrigiu dizendo: Ela veio sim, está na sala da coordenadora. A Professora entrou na sala e pediu para as crianças fazerem uma roda, e começou a conversar e explicar como é a rotina de um estudante.

Professora: Quem deve fazer a tarefa que eu mando para vocês no caderno?

Mônica (7) respondeu: Nós mesmas tia, e se não conseguir pede ajuda dos pais e da minha tia.

Professora continuou: A tarefa para casa não pode voltar sem fazer, ela é a revisão do que vimos em sala de aula. Então, mesmo que a mamãe, o papai, a vizinha não ajude, não pode voltar sem fazer. Isso que dizer participação, ter autonomia para tentar fazer sozinho.

Dhavy (7): Isso não é participação.

Professora: E, o que é participação para você Dhavy?

Dhavy (7): É obedecer à tia e fazer tudo que a tia pede, e copiar, e também ler.

Monica (7): também levantar o dedo para falar e para sair da sala.

Professora: Isso mesmo Dhavy.

Joilyson (7): Isso é participação? Isso é boneco mandado.

Professora: Mas tá engraçadinho hoje né. O que é participar senhor Joilyson?

Joilyson (7): É ir na frente falar com microfone de verdade ou de mentira[...]rsrrrs

Todos começaram a rir, inclusive a Professora. Que logo pediu para que parassem com aquela bagunça e voltassem às atividades.

(Nota de Campo, 21 de Março de 2017)

Observa-se nessa nota de campo que “obedecer à tia”, para algumas crianças é uma forma de participar da cena educativa. Nesse episódio, ‘participar’ limita-se a “ter bons modos, e fazer o que lhe pedem” – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer às regras, entre outros. Neste sentido, a cena escolar evidencia seu potencial de reprodutora da ideologia dominante adultocêntrica, em que o adulto é quem dirige e autoriza as ações infantis.

Tal episódio alude, que a participação da criança ainda requer, sobretudo, uma qualificação da escuta para o diálogo por parte do adulto.

Ao discordar dos colegas, Joilyson (7) elucida a pluralidade presente na infância, evidenciando que os saberes compartilhados na escola, para cada criança se constitui e se organiza de uma forma (SARMENTO, 2000).

Jobim e Souza *et al* (1997, p.102) destacam com preocupação que “as condições culturais da contemporaneidade não criam condições para que crianças e adultos compartilhem da construção de experiências e, portanto, possam, ambos, ser agentes de um processo de transformação recíproca”. Sem discordar de que as condições concretas são adversas, busca-se ressignificar e ampliar a participação das crianças nas escolas de Ensino Fundamental.

O episódio evidencia que a ideia central da participação enfrenta, sobretudo, a ausência de uma cultura democrática no âmbito da sociedade brasileira, bem como, no das ações escolares concretas e atitudes de ouvir e respeitar as opiniões de outros atores sociais que compõem a cena educativa.

A seguir outro episódio, que agora evidencia uma abertura da Professora ao diálogo com o grupo de crianças, indicando agora, uma prática pedagógica que autoriza essa participação por parte das crianças.

Havia 17 crianças, sendo doze meninos e sete meninas, haviam dois alunos novos. A Professora pediu para as crianças fazerem o cabeçário e em seguida solicitou que as auxiliassem na escrita da narrativa da escola, para apresentar aos alunos novos.

Joilyson (7) levantou de sua cadeira e disse em tom rápido e alto: Rondon e Bugrinho viram muito lixo na cabeceira do rio e disseram: VAMOS SALVAR O RIO CUIABÁÁÁ!

A professora o interrompeu com veemência e pediu para que ele parasse de gritar e sentasse na cadeira novamente. E continuou pedindo que as crianças as auxiliasse. As crianças falavam da narrativa entre si, mas não compartilhavam com o pedido da professora. Ela então escreveu dois parágrafos, e disse: Agora vocês podem copiar.

Nesse momento Gabriel (7) foi até a mesa em que a professora estava sentada e disse: Posso falar?

A Professora respondeu de forma solista: Sim!

Gabriel (7): Bugrinho, Rondon e Cibaé, viram muitos lixos no rio, eles ficaram tristes e decidiram ver de onde vinham os lixos, subiram o rio de canoa, e passaram por alguns lugares, Barão, Morro de Santo Antônio, Bom Sucesso e Cuiabá.

A Professora disse: Por que você não falou quando eu perguntei?

Gabriel (7): Eu falei, mas você não ouviu.

Professora: Me Desculpe Gabriel, era tanto barulho que não te ouvi. Mas agora todos irão ouvir a versão do Gabriel sobre a nossa narrativa. E pediu para que todos o ouvissem contar sua versão.

Nesse momento, a turma parou para ouvir Gabriel (7).

(Nota de Campo, 07 de Março de 2017).

Essa nota de campo sinaliza que a participação da criança na cena escolar requer uma atitude concreta da Professora de autorizar e garantir sua efetiva fala e, escuta pelos demais do grupo. A ideia central da participação parece enfrentar, sobretudo, a ausência de uma cultura democrática no âmbito da sociedade brasileira, bem como, no das ações escolares cotidianas.

Para Jobim e Souza *et al* (1997, p. 103) ressaltam que, “cristalizados os comportamentos, os desempenhos e as atitudes em torno dos devidos ‘papéis sociais’ de professor e de aluno, inviabilizam-se os embates e os confrontos que poderiam dar origem a processos de transformação subjetiva e cultural, através da educação”.

Sabe-se que o processo de transformação social exige, entre outros aspectos, a criação e ampliação de canais de participação efetivos. Para tanto, o conhecimento sobre as chamadas “culturas infantis” Sarmiento (2007) é fundamental e adquire maior significado e relevância pautado na construção de vínculos de confiança, legitimados pelo respeito mútuo, em que o pesquisador com olhos e ouvidos atentos, com disponibilidade interior para superar a visão adultocêntrica, procura capturar a lógica, o ponto a partir do qual as crianças estão se posicionando, quebrando com o paradigma que norteia, conforme orienta Corsaro (2009).

Para Arendt (1997) a crise na educação da modernidade, por vezes posiciona – crianças de um lado, adultos de outro – Nessa direção, na busca para minimizar a ausência de uma cultura democrática, se defende a noção de um processo contínuo de construção de vivências e experiências compartilhadas por adultos e crianças, e que guarde as marcas positivas dos embates resultantes deste encontro.

Considerações finais

Os dados empíricos desta pesquisa indicam, até o momento, que o verbo participar, tal qual na sociedade, parece está sendo conjugado de modo difuso na sala de aula, pois, participar neste contexto inclui a atitude direta da Professora, que ora autoriza, ora inibe essa participação. Por vezes, participar parece ser o oposto de “ficar parado”, ou seja, limita-se a “mexer-se com bons modos” – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer às regras, entre outros. Em outros momentos, o participar se deu de maneira mais efetiva, como por exemplo, poder falar seu ponto de vista e ser ouvido pelos pares – crianças e adultos – bem como, a consideração do ponto de vista da criança ser levado em conta no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, a participação da criança ainda requer, sobretudo, uma qualificação da escuta para o diálogo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez. 2009.

EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. Em Castorina, J. A. (Org.) **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange et al. Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de & JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). **Infância, cinema e educação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de Ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, dezembro, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V, M, R.; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (In)Visível**. Araraquara, SP: Junqueira &

Marin, 2007

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

Vigotski, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, v.21, n.4, p.681-701, 2010.

[1] Tradução livre de The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective.

[2] Tradução livre de La construcción del conocimiento de los niños es un proceso social (tales como la construcción de conocimiento per se).