



**UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: CULTURA E ESPAÇO ESCOLAR DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – NEI-Cap/UFRN (1979-2008)**

THÁBATA ARAÚJO DE ALVARENGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA E ESPAÇOS
LINHA DE PESQUISA: ESPAÇOS DE MEMÓRIA, CULTURA MATERIAL E USOS
PÚBLICOS DO PASSADO

UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: CULTURA E ESPAÇO ESCOLAR DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – NEI-CAp/UFRN (1979-2008)

THÁBATA ARAÚJO DE ALVARENGA

NATAL/RN, 2023

THÁBATA ARAÚJO DE ALVARENGA

**UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: CULTURA E ESPAÇO ESCOLAR DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – NEI-CAp/UFRN (1979-2008)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em História, no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação do Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.

NATAL/RN, 2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes – CCHLA

Alvarenga, Thábata Araujo de.

Uma escola da infância : cultura e espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil - NEI-Cap/UFRN (1979-2008) / Thabata Araujo de Alvarenga. - Natal, 2023.
432 f.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, Natal, RN, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.

1. Cultura escolar - Tese. 2. Espaço escolar - Tese. 3. Infância - Tese. 4. Núcleo de Educação Infantil - UFRN - Tese. 5. Natal/RN - Tese. I. Santos, Magno Francisco de Jesus. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 373.3(813.2)(091)

THÁBATA ARAÚJO DE ALVARENGA

**UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: CULTURA E ESPAÇO ESCOLAR DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL – NEI-CAp/UFRN (1979-2008)**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada pelos professores:

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN) – Presidente/Orientador

Profa. Dra. Lisiane Sias Manke (UFPel) – Avaliadora Externa

Profa. Dra. Solyane Silveira Lima (UFRB) – Avaliadora Externa

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) – Avaliadora Interna

Prof. Dr. Renato Amado Peixoto (UFRN) – Avaliador Interno

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN) – Suplente

Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira (UFRN) – Suplente

Natal, 10 de março de 2023

Para meus pais, Adalberto e Elita (*in memoriam*),
por uma infância de amor e afeto.
Para minhas filhas, Beatriz e Cecília,
por me conduzirem de volta à infância.
Para as gerações de crianças que passaram pelo NEI,
por tantas histórias da infância.

AGRADECIMENTOS

É lugar comum ouvirmos que o trabalho acadêmico, a escrita da tese, da dissertação, ou da monografia é, muitas vezes, torturante, dolorosa e difícil. Quiseram os deuses e deusas que comigo fosse diferente. Talvez esse tenha sido um dos ganhos de eu ter voltado à pesquisa já na maturidade. Mas para além disso, em face da pandemia do novo coronavírus, em um período de grande angústia para boa parte da população, incluindo a acadêmica, a pesquisa e a escrita da tese ajudaram-me a manter o equilíbrio e a sanidade. Voltar-me para a tese era colocar-me à margem dos descabimentos que aconteciam no país; era deslocar-me para outro tempo e outro espaço em um momento em que a casa se tornou escola e ambiente de trabalho; era socializar-me com crianças e professoras numa conjuntura em que os contatos sociais estavam restritos aos familiares.

Assim, nesses tempos obtusos em que vivemos, não poderia me furtar de iniciar meus agradecimentos dando graças às forças da natureza que me mantiveram viva numa conjuntura em que quase 700 mil pessoas foram vitimadas pela covid no Brasil. Resistimos ao vírus, a um governo inepto, incompetente e irresponsável, que fez pouco de nossas vidas, que investiu contra a ciência, adiando o quanto pode a compra das vacinas, propagandeando tratamentos ineficazes e contrariando medidas de segurança sanitária. Nessa conjuntura, ter a vida preservada constituiu-se mesmo numa dádiva. Assim, agradeço à ciência, que nos garantiu a vacina e, ao SUS, que promoveu a imunização da população brasileira, permitindo-nos respirar com mais sossego nesses últimos anos.

Esse trabalho não teria sido possível se eu não estivesse vinculada, por todos os lados, a um sem-número de pessoas e, em função disso, eu gostaria de deixar-lhes, aqui, o meu muito obrigada. Primeiramente, gostaria de agradecer à amiga e antiga colega de trabalho, Ana Cristina Pereira Lage, hoje professora na Universidade Federal do Vale do Mucuri e Jequitinhonha. Ana foi a primeira pessoa a ter contanto com a minha proposta de pesquisa, ainda em fase de gestação. Foi sua leitura generosa e criteriosa que me permitiu uma navegação mais segura nos domínios da história da educação e, conseqüentemente, o ingresso no doutorado.

Agradeço à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o financiamento dessa pesquisa. Embora as bolsas de pesquisa destinadas à pós-graduação, que desde 2013 não sofrem reajuste, tenham alcançado, nesse ano de 2022, o menor valor da história, foi ela que me permitiu dedicar-me integralmente ao trabalho acadêmico em um contexto no qual o desemprego instalou-se à minha porta.

Agradeço ao PPGH/UFRN, nas pessoas da professora Dra. Carmen Margarida Oliveira Alveal, coordenadora do programa, e de Luann Alves, secretário, que não mediram esforços para facilitar minha vida de pós-graduanda, resolvendo os problemas que apareceram durante o meu percurso na pós-graduação e intermediando contatos com órgãos e unidades da UFRN que, fechados para o público durante o período da pandemia, guardavam o material que eu haveria de pesquisar. Assim sendo, devo ao trabalho de intermediação da coordenação do PPGH o acesso ao material de pesquisa que constituiu boa parte dessa tese.

Agradeço à equipe gestora do Núcleo de Educação da Infância, NEI-CAp/UFRN, professoras Maristela de Oliveira Mosca, Denise Bortoletto e Teresa Regia Araújo de Medeiros, o livre acesso ao acervo documental existente na instituição. Agradeço a Adriana Szilagyi Leão, secretária do NEI, que me respondeu inúmeros e-mails e esteve sempre pronta a ajudar. Agradeço, imensamente, a Milena de Macêdo Nascimento, bibliotecária da Biblioteca Setorial do NEI que, em plena pandemia, abriu-me as portas da biblioteca para que eu pudesse digitalizar o material do seu acervo. Foi, sobretudo, o acesso a esse material, que me permitiu trabalhar com tranquilidade num período em que bibliotecas, arquivos, escolas e universidades estiveram fechadas.

Agradeço aos colegas do PPGH/UFRN que, reunidos em um grupo no WhatsApp, tendo vivido a infância entre as décadas de 1980 e a primeira década dos anos 2000, serviram-me, muitas vezes, como uma espécie de grupo focal para que eu pudesse melhor desbravar o universo da cultura de massa destinado às crianças, explorado nessa pesquisa. Agradeço, especialmente, Krishna e Luís que me socorreram diante de algumas barreiras tecnológicas.

Agradeço à banca de qualificação dessa tese, professora Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira e professor Dr. Renato Amado Peixoto, a leitura generosa, criteriosa e atenta que fizeram da minha pesquisa, ainda em fase de construção. As críticas e contribuições provenientes do exame de qualificação permitiram-me redimensionar meu trabalho, dando-me segurança de que a pesquisa bibliográfica e documental que até então eu tinha em mãos me permitiriam avançar na construção da tese que aqui se apresenta.

Agradeço às minhas queridas amigas, mães do NEI, Adjama, Ângela, Joseane, Márcia, Raika e Sueilha que, junto comigo, dividiram as alegrias e as inquietações de acompanhar a trajetória de nossas crianças em seu percurso escolar. Agradeço-lhes, sobretudo, por sua acolhida, por sua escuta, por serem ombro amigo, principalmente nesse período de angústias cotidianas que nos tomaram durante a pandemia. Agradeço, ainda, a Cássia e Raika, a contribuição em relação à escrita da tese. Foi Cássia quem me mostrou a beleza da poesia na

infância e Raika caminhou comigo pelos recantos da escola, ora observando as crianças, ora as professoras, no exercício da prática.

Ao meu irmão, Adalberto, e aos meus sobrinhos, Thaís e Thiago, agradeço-lhes por serem presença em minha vida, torcida e apoio constante, mesmo com a distância que se interpôs entre nós. Agradeço a Cláudio, pai das minhas filhas, sua presença amorosa ao lado das meninas.

Por fim, lugar comum, faltam-me palavras para agradecer ao meu orientador, professor Dr. Magno Francisco de Jesus Santos. Quiseram, mais uma vez, as forças da natureza que eu só o tivesse encontrado já no meio do caminho, quando eu navegava desorientada, barco à deriva. No entanto, magistralmente, ele assumiu o leme, conduzindo-me nessa viagem, garantindo-me uma trajetória em águas calmas e um navegar tranquilo. Agradeço-lhe por ter me acolhido, confiado e acreditado em meu trabalho, por ter me permitido um diálogo franco, sereno e sincero, por ter sido fonte de segurança e confiança. Assim, considerando que até a minha investida nesse projeto de tese, eu conhecia bem pouco os domínios da história da educação da infância, encerro meus agradecimentos com as palavras de Eduardo Galeano sobre a experiência de Diego diante do mar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kavadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areias, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e, tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Ao professor Magno, meu orientador, obrigada por me ajudar a olhar!

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Oração ao tempo (1979), Caetano Veloso

RESUMO

Esta tese tem como objeto de pesquisa a cultura e o espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAp/UFRN), entre os anos de 1979 e 2008. Utilizamos como referencial teórico para interpretar o NEI o conceito de cultura e espaço escolar, uma vez que professores e crianças, como sujeitos do processo educativo, foram compreendidos em suas ações cotidianas, nas relações que estabeleceram uns com os outros, com o espaço e com os saberes escolares. O estudo pautado nestes conceitos possibilitou-nos discorrer tanto sobre as invariantes estruturais da escola, quanto a responder questões acerca das suas transformações, procurando entender as práticas escolares e questões cotidianas, como forma de apropriação do espaço e do tempo escolar. Nesse sentido, trabalhamos com um escopo documental constituído por documentos de caráter burocrático-administrativo, fotografias, relatos de práticas pedagógicas, narrativas produzidas pelas crianças e publicadas, pelo NEI, nos livros das turmas da alfabetização, bem como teses e dissertações produzidas pelo corpo docente da instituição. A partir de tais fontes procuramos demonstrar como ocorreu o processo de instituição de uma “escola diferente” no âmbito da UFRN e como, no decurso do tempo, processou-se a organização de um espaço que forjou uma cultura escolar calcada no entrelaçamento entre as vivências e experiências infantis, a mediação pedagógica e os saberes historicamente construídos. Além disso, procuramos demonstrar, de um lado, como a cultura escolar proveniente do aprendizado e das descobertas derivadas dos temas de pesquisa e, de outro, a kindercultura e a cultura de massa estiveram presentes no imaginário infantil, tornando-se parte da vivência e da experiência das crianças do NEI. Analisamos, ainda, o cotidiano das relações infantis e a representação, na infância, de temas, tais como: família, maternidade e questões de gênero; vivências e experiências infantis no espaço extraescolar; espaços de sociabilidade infantil; o “mapa dos sentimentos” e as “paisagens do medo”; e, por fim, as percepções acerca do eu, do nós e do outro. Nosso trabalho demonstrou, de um lado, o protagonismo infantil na produção de uma cultura e de um espaço escolar e, de outro, o caráter renovador de uma proposta pedagógica que, fundamentada no método ativo, foi capaz de articular ao fazer pedagógico os interesses, as vivências e a experiência infantil na produção do conhecimento escolar. Tal prática pedagógica fez com que, ao longo de sua trajetória histórica, o NEI se tornasse uma escola de educação infantil paradigmática na cidade de Natal e no estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Cultura escolar; Espaço escolar; Infância; Núcleo de Educação Infantil/UFRN; Natal/RN.

ABSTRACT

This thesis has as object of research the culture and school space of the Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAp/UFRN), between the years of 1979 and 2008. We used as a theoretical reference to interpret the NEI the concept of culture and school space, since teachers and children, as subjects of the educational process, were understood in their daily actions, in the relationships they established with each other, with the space and with school knowledge. The study based on these concepts allowed us to discuss both the structural invariants of the school and to answer questions about their transformations, trying to understand school practices and everyday issues, as a way of appropriating school space and time. In this sense, we work with a documentary scope consisting of documents of a bureaucratic-administrative nature, photographs, reports of pedagogical practices, narratives produced by the children and published, by the NEI, in the books of the literacy classes, as well as theses and dissertations produced by the teaching staff. of the institution. From such sources, we seek to demonstrate how the process of establishing a “different school” took place within the scope of UFRN and how, over time, the organization of a space was processed that forged a school culture based on the intertwining between the experiences and children's experiences, pedagogical mediation and historically constructed knowledge. In addition, we seek to demonstrate, on the one hand, how school culture resulting from learning and discoveries derived from research topics and, on the other hand, kinderculture and mass culture were present in children's imagination, becoming part of the experience and from the experience of the children of the NEI. We also analyzed the daily life of children's relationships and the representation, in childhood, of themes such as: family, motherhood and gender issues; children's experiences and experiences in the extracurricular space; children's sociability spaces; the “map of feelings” and the “landscapes of fear”; and, finally, the perceptions of oneself, us and others. Our work demonstrated, on the one hand, the children's role in the production of a culture and a school space and, on the other hand, the renewing character of a pedagogical proposal that, based on the active method, was able to articulate the interests and children's experience in the production of school knowledge. Such pedagogical practice made, throughout its historical trajectory, the NEI to become a paradigmatic early childhood education school in the city of Natal and in the state of Rio Grande do Norte.

Keywords: School culture; School space; Childhood; Núcleo de Educação Infantil/UFRN; Natal/RN

LISTA DE FIGURAS

Figuras de abertura de sessões e capítulos

1. Fragmento da capa do livro da turma 5, *Tempo de conhecer e ser feliz* (2003), organizado pela professora Rutilene Santos de Souza 53
2. Fragmento da capa do livro da turma 5, *Coisas de crianças: suas histórias, suas lembranças* (2007), organizado pelas professoras Analice Cordeiro dos Santos Victor e Maria Conceição de Oliveira Andrade 242

Figuras analisadas no corpo do texto

- Figura 1:** Anteprojeto para a creche do campus universitário 70
- Figura 2:** Hora da chegada 89
- Figura 3:** Quadro de símbolos 89
- Figura 4:** Hora do planejamento 90
- Figura 5:** Hora do trabalho – área de artes 91
- Figura 6:** Hora do trabalho – área da casinha 92
- Figura 7:** Hora do trabalho – área de movimento 93
- Figura 8:** Hora do trabalho – área silenciosa 93
- Figura 9:** Registro da atividade de confecção do maracá 100
- Figura 10:** Coquinhos desenhados por Júlio 100
- Figura 11:** NEI, com vista para a rotatória do campus da UFRN 148
- Figura 12:** NEI, com vista para o portão de entrada da escola 149
- Figura 13:** Pátio interno do NEI 149
- Figura 14:** Pátio interno do NEI, sem pavimentação 150
- Figura 15:** Espaço do caracol, com vista para a quadra e cozinha experimental do NEI 151
- Figura 16:** Crianças no corredor de acesso às salas de aula do NEI 152
- Figura 17:** Crianças brincam no parque em frente às salas de aula do NEI 152
- Figura 18:** Parque na lateral das salas de aula do NEI 153
- Figura 19:** Brinquedo do parque na lateral das salas de aulas do NEI 153
- Figura 20:** Crianças sobem em árvore no parque na lateral das salas de aulas do NEI 154
- Figura 21:** Horta do NEI 154
- Figura 22:** Parque na área dos fundos do NEI 155

Figura 23: Crianças em atividade no solário do NEI	156
Figura 24: Quadra e jardim do NEI, com vista para o prédio da cozinha	157
Figura 25: Atividade de educação física na quadra do NEI	157
Figura 26: Área sem pavimentação (atual jardim) e quadra do NEI	158
Figura 27: Culinária na cozinha experimental do NEI	159
Figura 28: Placa de inauguração da obra de ampliação e reequipamento do NEI – 1994	159
Figura 29: Jardim em frente às salas de aula das turmas 1 e 2	160
Figura 30: Área frontal às salas construídas em 1994	160
Figura 31: Banheiro, trocador e lavatório das turmas 1 e 2 do NEI	161
Figura 32: Crianças na área diante das salas das turmas 1 e 2 do NEI	161
Figura 33: Banho de grude no parque dos fundos do NEI	162
Figura 34: Crianças em atividade no parque dos fundos do NEI	162
Figura 35: Banho de piscina no parque dos fundos do NEI	162
Figura 36: Planta baixa do Núcleo de Educação Infantil – 2004	164
Figura 37: Crianças trabalhando em grupo em sala de aula	166
Figura 38: Crianças reunidas em pequenos grupos em sala de aula	167
Figura 39: Atividade realizada no chão da sala de aula	167
Figura 40: Jogos	169
Figura 41: Canto do Faz de Conta	170
Figura 42: Menina diante do espelho no Canto do Faz de Conta	170
Figura 43: Sala de aula da turma 5	172
Figura 44: Quadro contendo cartão de identificação das crianças	173
Figura 45: Crianças brincam na casinha no parque do NEI	176
Figura 46: Crianças brincam no parque do NEI	176
Figura 47: Crianças jogam futebol na quadra do NEI	177
Figura 48: Salão de beleza da brinquedoteca do NEI	178
Figura 49: Hospital da brinquedoteca do NEI	179
Figura 50: Casinha da brinquedoteca do NEI	180
Figura 51: Projeto do jardim do NEI	184
Figura 52: Castelo medieval do jardim do NEI	185
Figura 53: Hora da roda	189
Figura 54: Painel sobre o tema de pesquisa	191
Figura 55: Crianças brincam com os jogos no chão da sala	192

Figura 56: Hora do lanche no NEI I	192
Figura 57: Hora do lanche no NEI II	193
Figura 58: Funcionárias da cozinha do NEI	194
Figura 59: Crianças comem frutas na hora do lanche do NEI	195
Figura 60: Hora do repouso no NEI	196
Figura 61: Hora da história no NEI	198
Figura 62: Calendário da turma 5 – 1997	200
Figura 63: Festa de aniversário no NEI com participação da família	205
Figura 64: Criança sopra velinha em festa de aniversário no NEI	205
Figura 65: Crianças festejam aniversário do colega no NEI	206
Figura 66: Barraca da pescaria na festa junina do NEI	215
Figura 67: Brincadeira da argola na festa junina do NEI	215
Figura 68: Comidas típicas servidas na festa junina do NEI	216
Figura 69: Crianças dançam a quadrilha junina do NEI	216
Figura 70: Crianças fazem o caracol na quadrilha junina do NEI	217
Figura 71: Ensaio para o casamento matuto do NEI	218
Figura 72: Banho de grude no NEI	224
Figura 73: Banho de bica no NEI	224
Figura 74: Corrida do saco no NEI	225
Figura 75: Bicicletas estacionadas no Solário do NEI	226
Figura 76: Passeio ciclístico do NEI	227
Figura 77: Bolo em comemoração ao aniversário do NEI	231
Figura 78: Auto de Natal no NEI	232
Figura 79: Crianças prontas para apresentação na festa de Natal do NEI	233
Figura 80: Apresentação das crianças na festa de Natal do NEI	233
Figura 81: Baile da turma 5	237
Figura 82: Noite do pijama no NEI – quarto das meninas	237
Figura 83: Noite do pijama no NEI – quarto dos meninos	238
Figura 84: Festa de lançamento do livro da turma 5	238
Figura 85: Solenidade da festa do lançamento do livro da turma 5 – 2005	239
Figura 86: Solenidade da festa de lançamento do livro da turma 5 – 2001	239
Figura 87: Noite de autógrafos – 1997.....	240
Figura 88: Júlia e o planeta Terra no espaço	254
Figura 89: Avião da Vasp	266

Figura 90: Força Máxima, Destruidor e Mateus	301
Figura 91: Batima e a fulga [<i>sic</i>]	305
Figura 92: O Natal dos Simpsso [<i>sic</i>]	306
Figura 93: Festa do dia das bruxas	358
Figura 94: Morada da paz	361
Figura 95: Escola Militar x Escola	385

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relatos pedagógicos existentes no <i>Caderno Faça e Conte</i> (1992)	45
Quadro 2: Relatos pedagógicos existentes no <i>Caderno Faça e Conte</i> (1998)	47
Quadro 3: Relatos pedagógicos existentes no <i>Caderno Faça e Conte</i> (2006)	48
Quadro 4: Colégios de Aplicação existentes no Brasil	64
Quadro 5: Rotina das crianças do NEI: 1979-1981	85
Quadro 6: Classificação etária das crianças matriculadas no NEI, por turma	118
Quadro 7: Histórias de faz de conta influenciadas pelos temas de pesquisa	246
Quadro 8: Influência da kindercultura nas narrativas das crianças da turma 5 – 1988-2008	278
Quadro 9: Influência dos meios de comunicação de massa nas narrativas das crianças da turma 5 – 1988-2008	279
Quadro 10: Programação televisiva e cinematográfica preferida pelas crianças do NEI	283
Quadro 11: Brinquedos e brincadeiras favoritas das crianças do NEI	284
Quadro 12: Atividades preferidas pelas crianças do NEI	314
Quadro 13: Classificação das histórias de faz de conta	323

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: País de origem dos produtos culturais citados nas narrativas das crianças da turma 5	281
Tabela 2: Categoria de brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças do NEI	285

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFURN – Associação de Funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

BCZM – Biblioteca Central Zila Mamede

BNH – Banco Nacional de Habitação

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

C&T – Centro de Ciência e Tecnologia

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMN – Centro da Mulher Natalense

COC – Currículo Orientado Cognitivamente

CONSAD – Conselho de Administração

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

DCA/UFRN – Departamento de Engenharia de Computação e Automação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DEPED – Departamento de Educação

ESEBA-UFU – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

ETA – Escritório Técnico Administrativo

FAB – Força Aérea Brasileira

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDERN – Fundo de Equilíbrio Fiscal do Estado do Rio Grande do Norte

GAM – Grupo Autônomo de Mulheres

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MML – Movimento Mulheres em Luta

MPB – Música Popular Brasileira

NAC – Núcleo de Arte e Cultura

NEI-Cap/UFRN – Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte

NEPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PPGED-UFRN – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PPGH-UFRN – Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PPGHS/USP – Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

SEPRE – Serviço de Educação Pré-Escolar

SETRA – Serviço de Treinamento e Assessoria

SISBI – Sistema de Bibliotecas

UEI – Unidade de Educação Infantil

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UMNa – União de Mulheres de Natal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. Cultura, espaço e tempo escolar	12
2. A criança, a infância e a educação da infância nos estudos históricos	22
2.1. Criança e infância: concepções culturais e históricas	23
2.2. A criança, a infância e a educação infantil no Brasil e no Rio Grande do Norte	28
3. Aporte teórico-metodológico e fontes	40
 PARTE I – TEMPOS E ESPAÇOS DO NEI	 53
 CAPÍTULO I. “UMA PRÉ-ESCOLA DIFERENTE”: CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA CULTURA ESCOLAR DO NEI (1979-2008)	 54
1.1. Creche, pré-escola ou escola de aplicação? Leituras acerca de uma ambiguidade	57
1.2. O projeto de implantação de creches na UFRN e a criação do NEI	66
1.3. O currículo em movimento: do <i>Currículo Orientado Cognitivamente</i> ao currículo orientado pelos temas de pesquisa	79
1.3.1. Os primeiros anos de funcionamento do NEI e a experiência de implantação do <i>Currículo Orientado Cognitivamente</i> (COC): 1979-1986	83
1.3.2. A reorganização administrativa e curricular do NEI: 1987-2008	102
1.4. Aspectos da experiência educativa no NEI: o saber-fazer e os saberes construídos	106
1.4.1. O início da vida escolar	108
1.4.2. O tema de pesquisa	117
1.4.3. O processo de alfabetização	127
1.4.4. Crianças, professoras e saberes na ciranda da aprendizagem coletiva	139
 CAPÍTULO II. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO ESCOLAR NO NEI	 146
2.1. A dimensão espacial do NEI	147
2.1.1. A sala de aula	166
2.1.2. O parque e o pátio	174
2.1.3. A brinquedoteca e a biblioteca	177
2.1.4. O jardim	183
2.2. O tempo escolar no NEI: a rotina diária e o ano letivo	185
2.2.1. O evento: a suspensão do tempo	201
2.2.1.1. As festas de aniversário na escola	204
2.2.1.2. As festas juninas	209
2.2.1.3. Os festejos da semana da criança	220
2.2.1.4. Outros eventos	228
2.2.1.5. A hora da despedida	234
 PARTE II – CULTURA ESCOLAR E INFÂNCIA	 242
 CAPÍTULO III. CULTURA ESCOLAR, KINDERCULTURA E CULTURA DE MASSA: CONSUMO CULTURAL NA INFÂNCIA	 243
3.1. Aprendizagens e descobertas: o tema de pesquisa no faz de conta	245
3.1.1. Mundo, mundo, vasto mundo: uma viagem no espaço	248

3.1.2. Espaços de aprendizagem	255
3.1.3. Imaginação histórica na infância: uma viagem por outros tempos e outros espaços	261
3.1.4. A escrita poética: brincadeiras com as palavras	272
3.2. A kindercultura e os meios de comunicação de massa nas narrativas infantis	276
3.2.1. Os programas infantis de televisão, novelas, séries e animação	287
3.2.2. A produção cinematográfica infantil e as histórias em quadrinho	301
3.2.3. Os esportes e as notícias	306
3.2.4. Publicidade e propaganda.....	311
3.3. As novas tecnologias	314
 CAPÍTULO IV. REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NO NEI: COTIDIANO DAS RELAÇÕES INFANTIS, VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA NAS HISTÓRIAS DE FAZ DE CONTA	318
4.1. Histórias de faz de conta: criação e fantasia na infância	322
4.2. Cotidiano das relações infantis: família, maternidade e gênero	324
4.3. Vivência e experiência infantil: brincadeiras, esportes e atividades físicas, festas e comemorações	341
4.3.1. Brincadeiras da infância	343
4.3.2. Esportes e atividades físicas	350
4.3.3. Festas e comemorações	353
4.4. Vivência e experiência na infância: o “mapa dos sentimentos” e as “paisagens do medo”	359
4.5. Espaços de sociabilidade infantil: a rua e a cidade	368
4.6. Percepções da infância: o eu, o nós e o outro	377
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	388
 REFERÊNCIAS	395
Fontes	395
Bibliografia	403
 APÊNDICE	415

INTRODUÇÃO

Sim, me leva para sempre Beatriz
Me ensina a não andar com os pés no chão
Pra sempre é sempre por um triz
Beatriz (1982) – Chico Buarque

Este trabalho, que tem como mote a educação da criança e da infância, a cultura e o espaço escolar, situa-se no limiar da maternidade que aprisiona e da maternidade que liberta. No segundo semestre de 2007, ingressei no doutorado do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo (PPGHS/USP) com um projeto de pesquisa intitulado *Pragmatismo científico e política de Estado na América portuguesa: da reforma da Universidade de Coimbra à independência do Brasil* e, em fevereiro de 2009, nasceu Beatriz, minha primeira filha. Ainda gozando de licença maternidade concedida pelo Programa de Pós-graduação da USP, recebi o diagnóstico de que minha filha tinha uma doença neurológica rara, denominada Síndrome de West. Às voltas com consultas e exames periódicos, medicamentos diários, terapias intensivas, a insegurança do porvir, a carreira docente como professora em instituição privada de ensino superior e uma segunda gravidez não planejada, engavetei o projeto de doutorado e dediquei-me exclusivamente aos sabores da maternidade. Durante esse período estive inteiramente concentrada nas questões que envolviam minhas crianças, sua infância e sua educação e a pesquisadora que se dedicava à América portuguesa caiu no ostracismo.

Em fins de 2013, recém-chegada à cidade de Natal, com minhas duas filhas pequenas em idade pré-escolar, tomei conhecimento do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN)¹ que, àquela época, estava com edital aberto para oferta de novas vagas para a educação infantil, com ingresso no ano de 2014. Enfrentando uma ampla concorrência para a Turma 1, minha filha caçula, então com 2 anos e 6 meses de idade, viu-se contemplada com uma das 13 vagas ofertadas para iniciar os estudos naquela instituição que, grosso modo, era compreendida como uma escola pública, gratuita, de qualidade, que respeitava a infância a partir da adoção de uma proposta pedagógica construtivista e que possuía em seu corpo docente professores altamente qualificados, muitos deles mestres e doutores.

¹ A partir desse ponto optamos, nesse trabalho, por usar a sigla NEI toda vez que nos referirmos ao Núcleo de Educação Infantil, hoje denominado Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN).

Na primeira vez que fui convocada para uma reunião pedagógica com as professoras de Cecília, minha filha caçula, ainda antes do início do período letivo, fui surpreendida com uma entrevista particular, na qual as professoras da Turma 1 do NEI, com uma foto da menina nas mãos, queriam conhecê-la mais detalhadamente por intermédio dos seus pais. Assim, perguntas acerca da sua relação social, com a família (os pais e a irmã), com outros adultos e crianças, seus brinquedos favoritos, sua alimentação, sua personalidade, sua subjetividade, seus interesses, constituíram a tônica do meu primeiro contato mais direto com o NEI, dando-me, de fato, a sensação de que ali residia uma escola comprometida com a infância.

Se desde que a maternidade se fez presente em minha vida questões acadêmicas ficaram em segundo plano e a criança, a infância e a educação ganharam primazia, esse meu primeiro contato com o NEI despertou em mim o desejo de compreender melhor sua cultura escolar, seu espaço, suas práticas pedagógicas e as representações da infância ali construídas, elementos que o tornaram uma instituição de educação infantil peculiar na cidade de Natal. Dessa forma, esse despertar abriu, para mim, gradativamente, uma nova possibilidade de inserção no meio acadêmico, a partir do estudo da história da educação da infância, não apenas pelo olhar materno, mas pela ótica da pesquisadora que se tornou mãe.

Esta pesquisa encarna, pois, parte da minha própria história de vida e da minha luta para tornar a maternidade não um elemento de aprisionamento, mas instrumento de libertação, possibilitando-me reencontrar a mulher que deseja sentir-se viva como mãe e profissional, pois os temas da infância, da maternidade e do trabalho feminino também estão presentes na história das instituições pré-escolares. Foi em função disso que eu elegi a cultura e o espaço escolar do NEI como objetos de estudo e, a partir da compreensão das mudanças e permanências que envolveram a história da instituição, entre os anos de 1979 e 2008, entreguei-me à sedução de desvendar o universo das práticas e representações da infância que ali foram experienciadas².

² Parece-nos pertinente pensar a educação da infância, a cultura e o espaço escolar do NEI sob a ótica da *experiência* e do *sentido*, conforme proposto por Jorge Larrosa Bondía (2002). Bondía compreende a experiência como aquilo “que nos passa”, “que nos acontece”, e “que nos toca” e o sujeito da experiência como um sujeito “ex-posto”, sendo, portanto, incapaz de experiência o indivíduo que não se “ex-põe” (BONDÍA, 2002, p. 21-24). Compreenderemos, pois, a criança como sujeito da experiência educativa que uma vez tocada, afetada, forma-se e transformar-se. Assim, tanto a experiência quanto o sujeito da experiência devem ser compreendidos sob o ponto de vista da “travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação, e da paixão” (BONDÍA, 2002, p. 26). A experiência funda também uma ordem epistemológica e ética que configura um determinado saber: o saber da experiência, considerado como “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, o saber da experiência se dá na relação direta entre o conhecimento e a vida humana, não podendo separar-se do indivíduo concreto em quem se encarna.

Meu interesse em torno do estudo da educação da infância resultou numa primeira tentativa de aproximação com o tema a partir da minha matrícula, como aluna especial, na disciplina *Criança, Infância, Cultura e Educação*, ofertada pela professora Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, coincidentemente ex-professora do NEI, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN). Foi a partir das discussões fomentadas no âmbito de tal disciplina que pensei na possibilidade de mobilizar as experiências da infância construídas no âmbito da cultura e do espaço escolar do NEI para, a partir dessa investigação, problematizar as categorias históricas de criança, infância e educação na compreensão da história do NEI.

Além disso, as discussões acerca da cultura no processo de constituição e desenvolvimento da criança, sobretudo, a partir da análise da obra de Vygotsky, e o entendimento de que a infância e a criança são um construto histórico social, permitiu-me pensar a forma pela qual a educação da infância é compreendida contemporaneamente no NEI. E, por fim, uma ampla discussão acerca das diversas concepções pedagógicas que coexistem na contemporaneidade e que se estruturaram, sobretudo, ao longo do século XX, me fizeram perceber que, no espaço global e multifacetado que habitamos, precisamos saber ao certo qual é a nossa compreensão acerca da criança e da infância, uma vez que é nossa concepção de infância que determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições. Diante do exposto, senti-me ainda mais impelida a estudar a cultura e o espaço escolar, as práticas e as representações da infância em uma instituição de educação infantil no tempo presente.

Ao fazer uma abordagem historiográfica sobre a literatura que se debruça sobre a história da educação infantil, Moisés Kuhlmann Júnior (2003, p. 485) demonstrou, de forma geral, que desde o alvorecer da década de 1840, quando surgiram na Europa, as instituições de educação infantil anunciavam propostas que diziam acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural ou biológico da criança. No entanto, observa o autor, estudos mais recentes têm demonstrado que para compreender a criança não podemos tomá-la de forma isolada, como se fosse o único elemento da relação pedagógica, mas precisamos compreendê-la na inter-relação com o universo social mais amplo do qual faz parte (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 485). Precisamos entender, antes de tudo, que a infância é uma construção de ordem social e cultural e cada época tem a pretensão de defini-la de forma estável e concreta. Nesse sentido, nossa pesquisa procura compreender a cultura e o espaço escolar, bem como o universo das práticas escolares e das representações da infância que foram produzidas no NEI, desde a data de sua fundação (1979) até o ano de 2008.

Tomamos como marcos temporais para nossa investigação histórica o ano de fundação da instituição (1979), pois ali iniciou um projeto de construção de “uma escola diferente”, fundamentada numa proposta pedagógica voltada para a educação infantil em sua finalidade básica de desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos físico, psicológico, linguístico, cognitivo e social. Uma proposta que complementava a ação da família e da comunidade, voltada, inicialmente, para crianças de até 5 anos de idade e que, anos mais tarde, estendeu-se até as crianças de 7 anos. Com isso, o NEI antecipava o que determinava originalmente tanto a Constituição de 1988, quanto a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Como marco final de nossa pesquisa estabelecemos o ano de 2008, porque foi a partir daquele ano que o NEI deixou de atender, exclusivamente, os filhos de servidores (professores e técnicos administrativos) e alunos da UFRN, estendendo-se à comunidade mais ampla.

A instituição, criada em 17 de maio de 1979, pela Resolução Nº 55/1979, CONSUNI, tinha como objetivo inicial “atuar como creche para atender à comunidade universitária feminina – funcionárias, alunas e professoras da UFRN, recebendo crianças a partir de 3 meses de idade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, n.d.[a])³. Entretanto, os altos custos do projeto inviabilizaram sua execução e o Núcleo, que iniciou suas atividades em 04 de junho daquele mesmo ano, foi definido como pré-escola, constituindo-se como espaço destinado a atender crianças na faixa etária entre 1 ano e 8 meses e 5 anos e 11 meses de idade.

Se, em sua origem, o NEI era um espaço escolar destinado à educação dos filhos dos servidores e alunos da UFRN, a partir de 2008 o ingresso na instituição foi ampliado de forma a contemplar, de modo mais diverso, as crianças da comunidade. E a partir de 18 de outubro de 2013, por meio da Resolução Nº 13/2013, esse espaço escolar passou também a acolher as crianças e os servidores da Unidade Educacional Infantil – UEI/UFRN, que

³ Segundo consta do *site* institucional do NEI, a creche é criada como Unidade Suplementar da UFRN. No entanto, temos dúvida se o NEI nasce como Unidade Suplementar ou se esse enquadramento institucional lhe é garantido apenas posteriormente, a partir do ano de 1997. Embora essa informação apareça no *site* da instituição (fonte que utilizamos na escrita dessa introdução), sendo repetida exaustivamente nos escritos das professoras do NEI sobre a sua história, a documentação de caráter oficial da universidade, tanto a Resolução Nº 55/1979 que criou o Núcleo, bem como os seus dois primeiros Regimentos Internos, não fazem referência ao NEI como Unidade Suplementar da UFRN. A obra *Síntese Cronológica da UFRN – 1958/2017*, que faz uma compilação dos principais atos administrativos da instituição ao longo dos seus 60 anos de atividades, só traz referência ao NEI como Unidade Suplementar a partir do ano de 1997, quando a Resolução Nº 14/1997 – CONSUNI, aprovou modificações e alterações no Regimento Geral da universidade (CALADO; MELO, 2011, p. 461-462). Acreditamos que tal referência ao NEI, criado como Unidade Suplementar da UFRN, possa ser atribuída aos mecanismos da memória dos seus servidores que estenderam um fato da história mais recente da instituição ao momento inicial de sua estruturação, sugerindo, assim, conforme demonstrou Hartog (2003), o “presentismo” da história, isto é, a ampla dominância do presente, a partir das últimas décadas do século XX, sobre qualquer noção de passado ou futuro.

funcionava, desde 1989, como creche, ampliando, mais uma vez, o seu atendimento. Assim, 34 anos depois de sua criação na universidade, o NEI abraçava o seu projeto original, que visava, em sua origem, funcionar como creche, embora não mais destinado exclusivamente à comunidade acadêmica. Hoje, além de se dedicar à educação infantil (creche e pré-escola), o NEI abriga também as turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), processo que se iniciou no ano de 2010, em função da alteração na LDB pela Lei Nº. 9.394/1996⁴ e que, gradualmente, se consolidou em 2017, com a formação do primeiro grupo de alunos do 5º ano.

Atualmente, o NEI guarda, ainda, a marca de ser uma escola de aplicação, vinculada, inicialmente, ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas, que abrigava o Departamento de Educação da UFRN e, a partir de 2008, ao já autônomo Centro de Educação, criado pela Resolução Nº 009/2008 – CONSUNI, de 01 de dezembro de 2008. Assim, por meio da Resolução Nº 002, de 15 de janeiro de 2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, o NEI passou também a ser destinado à formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, n.d.[d]), sendo, pois, compreendido como espaço promotor de práticas pedagógicas inovadoras que eram experienciadas e multiplicadas em outras instituições de ensino, e como campo de estágio para a formação inicial dos alunos de graduação da UFRN (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Nutrição, Pedagogia, Teatro, entre outros) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, n.d.[c]).

Na atualidade, o NEI se apresenta como uma instituição voltada, prioritariamente, para a infância: autointitula-se “uma escola da infância”, adota uma concepção pedagógica calcada na indissociabilidade entre assistência e educação; fundamenta-se numa perspectiva construtivista sociointeracionista que considera a criança como um ser social, com características, sensibilidades e lógica próprias. Além disso, considera o desenvolvimento cognoscitivo como um processo construído internamente, mediante atividades externas pautadas nas experiências, interações e ações significativas da criança (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, n.d.[b]), valorizando-a como sujeito do próprio

⁴ A Lei Nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu artigo 3º, alterou o artigo 32 da LDB, determinando que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito, na escola pública, passasse a se iniciar, a partir de então, aos 6 anos de idade, e não mais aos 7 anos. As escolas tiveram até o ano de 2010 para se adequar às determinações da nova legislação. Em termos práticos, poderíamos dizer que esta mudança na LDB alterou e diminuiu o número de turmas da educação infantil existentes no NEI e provocou uma série de mudanças no cerne da própria instituição, com a ampliação gradual, nos anos subsequentes, dos níveis de ensino, abarcando, até o ano de 2017, todo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); a reconfiguração e reestruturação do próprio espaço escolar, com a ampliação do espaço físico; e, por fim, a circulação de um maior número de pessoas, com a contratação de novos profissionais, sejam do corpo docente ou do corpo técnico-administrativo e a afluência de um maior número de alunos, estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

conhecimento. Diante desse cenário, importa-nos, frente à nova conjuntura histórica iniciada na década de 1980, verificar se, de fato, o NEI inaugurou um novo período na história da educação infantil em Natal, rompendo com as representações de infância já cristalizadas nas orientações pedagógicas e com os dilemas que marcaram, de maneira geral, as concepções pedagógicas presentes nas instituições de educação infantil no Brasil. Acreditamos, assim, que o nosso trabalho, que se situa numa zona interdisciplinar, abarcando as fronteiras entre a História e a Educação, poderá preencher uma lacuna existente na história da educação infantil no Rio Grande do Norte e contribuir para o avanço dos estudos no âmbito da história da educação da infância.

Considerando que a criança, a infância, a cultura e o espaço escolar são fruto de uma construção histórico-social que sofre modificações no tempo e no espaço e que, no âmbito historiográfico, como demonstraremos mais adiante, são exíguos os trabalhos que refletem sobre a cultura e o espaço escolar de instituições de educação infantil em Natal na contemporaneidade, principalmente na segunda metade do século XX e carecendo o NEI, especificadamente, de uma análise mais pormenorizada, algumas questões nos são postas como problemas a serem resolvidos: como, no último quartel do século XX, o espaço escolar do NEI foi pensado para a construção de uma dada cultura escolar? Como se organizou o espaço escolar do NEI no âmbito da UFRN? Como se deu o processo de criação, implantação e consolidação do NEI como escola de educação infantil em Natal e no Rio Grande do Norte? Quais representações da infância constituíram a prática pedagógica do NEI, determinando a infância e a vivência cotidiana das crianças que ali estudaram, entre os anos de 1979 e 2008? Como os embates entre família e instituição, educação e assistência, puericultura e higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação, que constituem marcas da história da educação infantil no Brasil, estão representados no NEI? As respostas a estas perguntas nos permitiram compreender as práticas pedagógicas que direcionavam o saber-fazer dos professores de educação infantil do NEI e as representações da infância vivenciadas no cotidiano escolar. Analisamos, portanto, a cultura e o espaço escolar que, ao longo do tempo, se materializaram naquela instituição.

1. Cultura, espaço e tempo escolar

Em nosso trabalho, utilizamos como referencial teórico para interpretar o NEI os conceitos de cultura e espaço escolar, uma vez que professores e crianças, como sujeitos do processo educativo, foram compreendidos em suas ações cotidianas, nas relações que estabeleceram uns com os outros, com o espaço e com os saberes. Desde a década de 1970, o

surgimento de uma nova vertente de estudos culturais que considerava as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não apenas como produtos de relações socioeconômicas incitou historiadores da educação a reconhecer a existência de uma cultura escolar passível de ser investigada (FARIA FILHO et al, 2004, p. 141). O conceito de cultura escolar tem sido utilizado, desde então, com o objetivo de evidenciar a função da escola como produtora e transmissora de uma cultura específica no quadro de integração e socialização de crianças, jovens e adultos que a frequentam (BARROSO, 2012). Nesse sentido, diversos campos disciplinares, entre os quais incluímos a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, a História da Educação e a Didática, passaram a fazer uso de tal conceito como referencial interpretativo. Nesse trabalho situamo-nos, pois, na esteira de estudos do campo da História da Educação, ainda que reconheçamos que as fronteiras entre tais áreas do saber sejam tênues e que a interdisciplinaridade é uma das marcas do exercício em educação.

O uso da noção de cultura escolar como categoria de análise ou campo de investigação tem renovado, sobremaneira, os estudos no campo da história da educação brasileira. Tais estudos têm sido influenciados por um repertório analítico desenvolvido, sobretudo, pelos trabalhos dos historiadores franceses Dominique Julia, André Chervel e Jean Claude Fourquin e pelos historiadores da educação espanhol Antônio Viñao Frago e Agustín Escolano. O arcabouço teórico desenvolvido por tais autores tem auxiliado os pesquisadores brasileiros, no confronto com a pesquisa documental, a discorrer tanto sobre “as invariantes estruturais da escola”, quanto a responder questões acerca das suas “transformações, insistindo no entendimento das práticas escolares e dos aspectos diferenciados do cotidiano, nas múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar” (FARIA FILHO et al, 2004, p. 149).

Nesse trabalho, investigamos a história de uma instituição escolar, buscando compreender as permanências e rupturas no tempo, bem como as práticas educativas efetuadas no âmbito de tal espaço e as representações da infância ali produzidas, compreendendo a cultura escolar como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor). Dessa forma, tomamos como objeto de análise tanto o corpo profissional que constituiu o NEI, a fim de evidenciar quais foram os projetos de criação da instituição, bem como os sujeitos envolvidos na trama, quanto o conjunto de normas e procedimentos que passaram a regular o fazer educativo da instituição e as práticas pedagógicas que os orientaram. Além disso, em nosso trabalho sobre a cultura escolar produzida no NEI, seguimos a recomendação expressa por Julia (2001, p. 11) acerca da importância de se considerar as culturas infantis (no sentido

antropológico do termo) que floresceram nos pátios e parques da escola na hora do recreio a fim de verificar se elas se afastaram ou não das culturas familiares.

Para que nossa pesquisa não se restringisse unicamente ao universo das normas e das práticas e não reduzisse a escola ao simples papel de transmissora de uma cultura produzida externamente, foram também de fundamental importância, em nosso trabalho, as reflexões de Antônio Viñao Frago, que buscou identificar rupturas e mudanças, continuidades e permanências nas diferentes culturas escolares que vicejaram no interior dos espaços escolares em tempos distintos. Tomamos, inicialmente, a definição de cultura escolar como

um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, orientações, rituais, inércias, hábitos e práticas – modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – assentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogo inquestionáveis e que proporcionam estratégias para se integrar nas referidas instituições, interagir e realizar, especialmente em sala de aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, bem como enfrentar as exigências e limitações que essas tarefas implicam ou carregam. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos – por exemplo, disciplinas escolares – que a configuram como tal cultura independente (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3 apud FARIA FILHO et al, 2004, p. 148-149, tradução nossa)⁵

Partindo do pressuposto da heterogeneidade das instituições escolares onde vicejam culturas escolares, tanto se considerarmos aquelas que pertencem aos mesmos níveis de ensino quanto àquelas situadas em níveis diferentes, Viñao Frago propõe a utilização do conceito de cultura escolar no plural. Assim, haveria tantas culturas escolares quanto instituições de ensino e, em função disso, a cultura escolar se modificaria de acordo com a instituição investigada. Nas palavras do autor:

Pode ser que haja uma única cultura escolar, referindo-se a todas as instituições de ensino de um determinado local e período, e que até tenhamos conseguido isolar suas características e elementos básicos. Porém, do ponto de vista histórico, parece mais fecundo e interessante falar, no plural, de culturas escolares (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33, tradução nossa)⁶.

⁵ Segue citação no original: “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos - por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3 apud FARIA FILHO et al, 2004, p. 148-149).

⁶ No original, lê-se: “puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Embora o autor considere que a cultura escolar é todo esse conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, recobrando a história cotidiana do fazer escolar e as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, os modos de pensar e as ideias compartilhadas, transitando, assim, de alunos a professores, das normas às práticas, do pensamento à ação, o autor amplia o debate e elege o espaço e o tempo escolares como elementos organizadores que conformam e definem a cultura escolar:

Alguém dirá: tudo. E sim, é verdade, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto existem alguns aspectos que são mais relevantes do que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a constituem e definem. Entre eles, escolho dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: o espaço e o tempo escolares. Outras não menos importantes, como as práticas discursivas e linguísticas ou as tecnologias e modos de comunicação utilizados, são agora, deixados de lado (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa).⁷

Enfatiza Viñao Frago (1995) que essas três dimensões da cultura escolar – o espaço, o tempo e a linguagem ou os modos de comunicação – afetam sobremaneira o pensamento e a ação do indivíduo que, por sua vez, também conforma as instituições educativas. Compreendemos, pois, que a cultura escolar tanto se refere ao conjunto de normas e regras, explícitas e implícitas, que determinam as práticas escolares e os saberes prescritos, estes também constituintes da cultura escolar, quanto os símbolos e representações, apropriações e atribuições de novos significados, mudanças e permanências que ocorrem no espaço escolar.

Nossa pesquisa, integrada ao programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH-UFRN), articula os conceitos de História e Espaço, compreendendo o espaço como construção social, visto que o ser humano, ao se apropriar do espaço físico, transforma-o em território e, ao habitá-lo, transforma-o em lugar. Assim, considerando o espaço como construto social, o espaço escolar, nos dizeres de Viñao Frago (1995), nada mais é que uma das modalidades de conversão desse espaço físico em território e lugar, transformando-o em signo, símbolo e traço das relações de quem o habita.

O espaço diz e comunica, portanto, educa. Mostra, a quem sabe ler, o uso que o ser humano dele faz. Uma utilização prática que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico que diz respeito não só ao eu social, às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, comunicação, contatos, conflitos ... – mas também à liturgia e aos ritos sociais, ao simbolismo das

⁷ No original lê-se: “Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a lo que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora, dejados a um lado” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

disposições dos corpos – localização, postura – e dos objetos, à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa).⁸

Assim, o espaço escolar pode ser compreendido como parte do projeto educativo, uma vez que os sistemas de ensino materializam na própria dimensão espacial da atividade educativa um conjunto de valores, fragmentado em funções produtivas, simbólicas e disciplinares. Para Escolano (2001, p. 7),

o espaço escolar não é apenas um "continente" em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Muito mais do que simples reduto da educação institucionalizada onde normas, regimentos e currículo determinam a ação dos atores na prática educativa, o espaço escolar carrega consigo um repertório de valores que igualmente educam. Ademais, qualquer mudança que ocorra na disposição espacial de uma instituição escolar provoca impactos em seu caráter cultural e educacional.

Segundo Viñao Frago, o espaço escolar é limitado, distribuído e ordenado. O espaço escolar é, sobretudo, um lugar construído como um sistema fechado, inflexível, não adaptável, em que as possibilidades de apropriação do território pelo sujeito e de configuração dos espaços pessoais e alheios, comuns e compartimentados, são inviáveis. Entretanto, o que nossa pesquisa tem demonstrado é que o espaço escolar forjado no NEI, esteve, ao longo do tempo, aberto a usos, práticas e fenômenos os mais diversos. Os sujeitos da ação educativa se apropriavam de tais espaços, reinventando-o, distorcendo-o e forjando uma cultura escolar que privilegiava a criança dentro do processo educativo. Dessa forma, a cozinha, lugar onde originalmente se prepara o lanche das crianças, se tornava laboratório de observação e experimentação com vistas a fomentar novos saberes; o solário da escola, espaço aberto, local de socialização, intercurso e movimento da comunidade escolar, tornava-se espaço de exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e de atividades na hora da roda; o parque, originalmente destinado às brincadeiras livres, fomentava novos saberes, novas descobertas e uma nova cultura infantil. Assim, ao invés de se conformar a partir da ordem, do limite e da fixidez, o espaço escolar do

⁸ No original lê-se: “El espacio dice y comunica, por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales – distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos... –, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los cuerpos – ubicación, postura – y de los objetos, a su jerarquía y relaciones” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

NEI privilegiava a possibilidade e o ponto de vista móvel, rompendo com o mecanicismo e privilegiando o humanismo. Nessa nova organização espacial, os professores e o próprio ato educativo se reconfiguravam:

Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, ou seja, um pedagogo, e da educação um processo de constituição de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares. Afinal, o espaço, como a energia, enquanto energia, não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se torna em um espaço frio, mecânico, ou um espaço quente e vivo (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 71, tradução nossa)⁹.

Já o tempo escolar, assim como o espaço e o discurso, é também diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais, enfim, uma construção histórico social, um produto cultural e pedagógico. Enfatiza Escolano (1992, p. 56) que o tempo escolar precisa ser compreendido como marco cultural e material que tem uma relação bastante estreita com a realidade social e com os valores que organizam a vida cotidiana e a cultura escolar. O tempo escolar não é, portanto, uma representação apriorística ou transcendental, nem tampouco um esquema formal simples ou uma estrutura neutra, vazia, da educação.

O tempo escolar não é apenas um [...] canal para o curso da duração escolar, uma espécie de devir ou sucessão contínua de momentos em que processos e ações são organizados, ou seja, o *currículo*; é também um tempo cultural (uma construção que expressa concepções sociais e pedagógicas), que se baseia em certos pressupostos psicoeducacionais, que hierarquiza os valores que acompanham esse currículo e que refletem os métodos e formas de gestão escolar (ESCOLANO, 1992, p. 56, tradução nossa)¹⁰.

O tempo escolar nada mais é que um fato cultural e pedagógico produzido no cerne da instituição escolar em função de seu cotidiano e de sua cultura. Dessa forma, como instrumentos pedagógicos, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, ao permitirem a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção histórico-social da realidade (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72). Além disso, o tempo, juntamente com o espaço, institui um discurso e determina um mecanismo de relações que se configura, em última instância, como um sistema de poder (ESCOLANO, 1992, p. 56).

⁹ No original lê-se: “Ello significa hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares. Al fin y al cabo el espacio, como la energía, en cuanto energía, ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. La cuestión final es si se transforma en un espacio frío, mecánico, o en un espacio caliente y vivo” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 71).

¹⁰ No original lê-se: “El tiempo de la educación no es sólo [...] un cauce para el cursus de la duración escolar, una especie de devenir o sucesión continuada de los momentos en los que se organizan los procesos y acciones educativas de formación, es decir, el *currículum*; es también un tiempo cultural (una construcción que expresa las concepciones sociales y pedagógicas), que se sustenta sobre determinados supuestos psicoeducativos, que jerarquiza los valores que acompañan a dicho currículum y que refleja los métodos y formas de gestión de la escuela (ESCOLANO, 1992, p. 56).

Se do ponto de vista institucional o tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como prescrito e uniforme, de uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não existe um só tempo, mas uma variedade de tempos, que é vivido não somente pelos professores e alunos, mas também pelas famílias e a comunidade em seu conjunto, em sua inserção no espaço escolar. Assim, Viñao Frago (1995, p.72-73) também defende que falemos de tempos escolares, no plural, uma vez que o próprio tempo escolar institucional oferece diversas configurações ou níveis temporais. Além disso, uma “consciência onipresente do tempo” desponta também como característica temporal básica de toda instituição escolar, a partir da oferta de um tempo sempre regulado e ocupado, que estabelece seus dias e horas de funcionamento e que distribui, para cada curso, ciclo, nível ou ano acadêmico, em um quadro de horários mensal, semanal e diário, as atividades e tarefas que nele poderão ser realizadas.

No Brasil, entre os pensadores da educação que contribuíram para os estudos da cultura escolar destaca-se o trabalho pioneiro de José Mario Pires Azanha que, entre outras atividades, esteve, entre os anos de 1979 e 1986, diante da reorganização técnico-administrativa e pedagógica da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, com vistas a torná-la uma escola pública comum de 1º grau, embora destinada ao estágio de alunos e campo de estudo dos professores da FEUSP. A escola de aplicação da FEUSP, diferentemente do NEI, não se dedicava à educação infantil, mas assim como a instituição que pesquisamos, possuía uma organização curricular pautada em sua vocação humanista, voltada para a formação crítica dos alunos e suas práticas escolares ancoravam-se numa teoria crítica dos movimentos de renovação pedagógica da década de 1970 e 1980, fundamentados no método ativo que defendia a liberdade do aluno como condição de aprendizagem numa perspectiva progressista (GORDO, 2010). Utilizava-se também da técnica de trabalho em grupo, bem como da proposição de pesquisas aos alunos a partir de temas sugeridos pelo professor, práticas bastante comuns no NEI.

Azanha (1991) defende que, no espaço escolar, o fundamental é que compreendamos o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. Uma descrição do espaço escolar não pode simplesmente estar focada na caracterização dos protagonistas que lá atuam e nas suas relações com as condições sociais, políticas e econômicas. Um trabalho analítico que se preze sobre o espaço escolar precisa também dar conta de descrever as “práticas escolares e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares”, etc.) (AZANHA, 1991, p. 66-67). Nosso trabalho de pesquisa aproxima-se da orientação proposta por Azanha. Em nossa investigação sobre a cultura escolar do NEI, mais do que os aspectos institucionais e burocráticos que determinaram o funcionamento da

escola ao longo do tempo, interessou-nos, sobretudo, adentrar os muros escolares e conhecer o cotidiano da vida escolar que se materializava nas salas de aulas, nos pátios, nos parques, na brinquedoteca, na biblioteca e nos demais espaços de aprendizagem que rompiam os limites da sala de aula e da escola. Acompanhamos o trabalho de mediação das professoras na prática pedagógica e o fluxo das crianças em suas ações e interações diárias. Esse trabalho de investigação levou-nos tanto a compreender a concepção de infância, embutida na mentalidade das professoras, que se tornou a filosofia da escola, quanto a descortinar a mentalidade e o imaginário infantil.

Nesse sentido, acreditamos que atendemos ao chamado de Azanha. Ademais, o autor menciona que “a escola é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um ‘precipitado da história’” (AZANHA, 1991, p. 67). Dessa forma, o historiador da educação haveria que fazer um

esforço de adentramento na cultura própria que historicamente se desenvolveu a partir de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas. Estes estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e deslindar os processos de formação, transformação e permanência” (AZANHA, 1991, p. 67-68).

Nesse sentido, conforme propõe-nos o autor, procuramos, de certa forma, fazer um “mapeamento cultural da escola” em sua dimensão histórico-social, buscando verificar as origens, bem como as mudanças e permanências desses fenômenos culturais que se materializavam nas práticas que se processavam em seu interior.

Mais recentemente, já no âmbito específico dos estudos históricos, os trabalhos de Luciano Mendes de Faria Filho buscam compreender o espaço escolar como objeto da história da educação. Em uma pesquisa sobre a instituição dos grupos escolares em Belo Horizonte, em inícios do século XX, o autor reflete acerca da forma pela qual a escola funcionava como instituição capaz de socializar os conhecimentos fundamentais à inserção das crianças no mundo urbano, nas relações sociais e na República (FARIA FILHO, 1998).

Segundo o autor, foi, sobretudo, com o advento da República que uma primeira cultura escolar em instituições educativas voltadas para crianças foi constituída, tanto em Minas Gerais, como no restante do Brasil¹¹, marcada por algumas características básicas.

¹¹ Embora Faria Filho (1998) considere, nesse artigo, que foi o advento da República que instituiu uma primeira cultura escolar no país, não podemos nos esquecer que, desde a segunda metade do século XVIII, com as reformas pombalinas da educação, convivemos com múltiplas tentativas de institucionalização da escola no Brasil, dentre as quais são exemplo as escolas régias, as cadeiras públicas de primeiras letras e as escolas domésticas ou particulares existentes naquele período e que elas também eram portadoras de uma cultura escolar. No entanto, compreendemos que a análise do referido autor considera que a monumentalização dos espaços escolares, levada a cabo com a criação dos grupos escolares, teria sido o elemento determinante no processo de constituição de uma

Primeiramente, por se inserir no meio social e gozar de certa autonomia, a instituição escolar tem condições de intervir na sociedade, já que é considerada como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações. Em segundo lugar, em função de distanciar-se da cultura daquelas parcelas da população pobre que a ela, cada vez mais, passam a ter acesso, a tendência da escola é modificar a cultura de toda uma população, a partir de sua atuação sobre as crianças, elo de ligação da escola com as famílias; na sequência, observa o autor, tal cultura escolar visa construir uma instituição ordenadora do social e produzir “novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, [...] novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo” (FARIA FILHO, 1998, p. 154). Além disso, essa cultura escolar dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o meio social a partir do lugar que ocupa na cidade; é uma cultura que se localiza no centro, buscando influenciar os “poderes constituídos” e, assim, constituir-se como um poder de influência sobre os “outros”, sobretudo aqueles que se localizam na periferia; e, por fim, é uma cultura escolar ancorada na escrita e que dela se utiliza para estruturar as representações sobre as relações sociais, sobre as sensibilidades e valores, enfim, sobre a cultura, que constrói e faz circular na sociedade.

Nessa tentativa de compreensão da cultura escolar que se forja com os grupos escolares, Faria Filho (1998) mobiliza o conceito de espaço cunhado por Michel de Certeau (2008). Assim, o autor compreende que o espaço escolar, materializado no prédio do grupo, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma de cultura escolar que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar.

Ao longo dos últimos decênios, Marcus Bencostta também tem se ocupado em estudar e acompanhar o movimento da pesquisa sobre arquitetura escolar brasileira. Em 2019, o autor apresentou-nos um estudo historiográfico que tem por objetivo realizar uma cartografia das pesquisas realizadas sobre a história da arquitetura escolar, entre os anos de 1999-2018, originárias nos domínios da educação, da história e da arquitetura, ressaltando suas tendências historiográficas determinantes. Nesse trabalho, o autor destaca que foi o advento dos estudos sobre a cultura escolar no âmbito da historiografia da educação que trouxe consigo a

cultura escolar que atravessaria o século XX, tornando-se modelo a ser seguido, com a instituição seriada das classes, a utilização racional do tempo e do espaço escolar e o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. O autor compreende que “é, *grosso modo*, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27, grifos dos autores).

importância de se compreender a íntima relação existente entre cultura material e arquitetura escolar. Dessa forma, o edifício escolar passou a ser investigado como o espaço que abriga, tanto no seu interior quanto no seu entorno, uma quantidade considerável de artefatos e equipamentos que contribuem para que possamos compreender melhor a importância de seu patrimônio, enquanto vestígios de uma memória presente na história da arquitetura dessas construções (BENCOSTTA, 2019, p.10).

Em nosso trabalho, parece-nos também bastante pertinente pensar o conceito de espaço escolar conforme proposto por Margarida Maria Dias de Oliveira (2013, p. 235) em balanço historiográfico sobre os estudos acerca do ensino de história no Brasil. Nesse artigo, a autora compreende o espaço escolar como um

conjunto de relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores, etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 235).

Esta concepção de espaço escolar foi forjada pela autora visando atender às necessidades do Programa de Pós-graduação em História da UFRN, ao qual estamos vinculados. Assim, considerando que esta definição vai ao encontro dos postulados propostos por Escolano e Frago e que atende aos propósitos de nossa pesquisa, nossa tese se junta aos demais trabalhos (tanto os de mestrado quanto os de doutorado) que, desde 2012, vem, num esforço coletivo, refletindo sobre o espaço escolar no âmbito do PPGH/UFRN¹². Nesse sentido, conforme propõe Oliveira (2013), compreendemos também o espaço escolar como um produto sociocultural, fruto das relações que se forjam no âmbito de uma estrutura física, a partir da ação de sujeitos diversos envolvidos numa teia de relações de caráter tanto educacional, quanto cultural.

Por serem históricos, o espaço e o tempo escolares foram forjados de forma bastante peculiar ao longo da nossa história da educação, constituindo-se como dois grandes desafios

¹² Dentre a produção desenvolvida no âmbito do PPGH-UFRN destacamos, dentre outros trabalhos: DANTAS, Fladimir Gonçalves. **Entre os Potiguara e os Tarairiu:** a temática indígena nos livros didáticos de história do Rio Grande do Norte (1952-1994). 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020; POTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo. **História para "ver" e entender o passado:** cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008). 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014; SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar:** articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014). 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019; SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil:** a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014). 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino que viesse atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20). Dessa forma, a construção de espaços adequados para o ensino e a definição dos tempos de aprendizagem, embora se constituíssem numa reivindicação desde a segunda metade do século XVIII, quando ocorreram as reformas pombalinas da educação e a consequente instituição das aulas régias (CARDOSO, 1998), de um lado, estiveram relacionadas à possibilidade da escola cumprir as funções sociais que lhe foram gradativamente atribuídas, e, de outro, efetivaram-se com vistas a produzir, de forma singular, a instituição escolar e a cultura que lhe é inerente (FARIA FILHO; VIDAL, 2000 p. 20).

Por fim, a orientação teórica que tomamos nesse trabalho nos possibilita também pensar o espaço escolar tal qual propõe Michel de Certeau em sua análise sobre o lugar e o espaço. Para Certeau (2008, p. 202), o espaço é um “lugar praticado”, um cruzamento de forças motrizes, animado pelo conjunto dos movimentos que ali se desdobram. Assim, enquanto o lugar é uma “configuração instantânea de posições” (2008, p. 201), indicando estabilidade, o espaço pode ser compreendido como fruto das ações dos sujeitos históricos. Consideramos, então, que a escola, estrutura da paisagem urbana definida como lugar, é transformada em espaço pela ação das crianças, dos professores, dos servidores e demais membros da comunidade que ali transitam. Se o lugar é composto por um conjunto de elementos que estão em interrelação e o espaço pode ser compreendido pelo movimento desses lugares, a ele correspondem várias outras referências, tais como os percursos que nele se efetuam, os discursos que nele se pronunciam, bem como a linguagem que o caracteriza (AUGÉ, 1994, p. 77). Além disso, adverte-nos Michel de Certeau (2008, p. 217), “praticar o espaço é repetir a experiência jubilosa e silenciosa da infância: é, no lugar, ser outro e passar ao outro.” Se, nos dizeres de Marc Augé “todo relato volta à infância” (AUGÉ, 1994, p.78) retornaremos, nesse trabalho, ao NEI, “escola da infância”, para compreendê-la como espaço de vivência, de experiência e de sentido.

2. A criança, a infância e a educação da infância nos estudos históricos

Estudar acerca das instituições de educação infantil implica, necessariamente, pensar historicamente a criança, sujeito da prática educativa, e a infância, etapa da vida humana em que, de maneira geral, a criança é conduzida ao espaço escolar. Importa-nos, pois, compreender como em um determinado contexto histórico, uma certa concepção de infância se articulou com o surgimento das escolas, favorecendo, com o devir dos tempos, a institucionalização das escolas infantis, voltadas para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nas páginas seguintes procuramos determinar, de maneira geral, sem pretender esgotar o assunto, o estado da arte em torno das concepções culturais e históricas acerca da criança e da infância, bem como mapear os estudos históricos em torno da história da educação infantil, tanto no Brasil, quanto no Rio Grande do Norte, mais especificamente, na cidade de Natal. Pretendemos, a partir dessa investigação de caráter historiográfico, demonstrar que, no decurso do tempo, a mudança de estatuto do sujeito levou à alteração das representações sociais acerca da infância, bem como modificou o lugar que a criança ocupava na sociedade, fazendo-nos assistir ao surgimento de novas formas de produção e normalização da infância. Ademais, procuramos, nesse percurso, reconstituir historicamente os caminhos trilhados pelas instituições de educação infantil no decurso do tempo, estabelecendo as relações bastante estreitas que existem entre infância, criança, educação, cultura e sociedade.

Tais questões nos permitiram situar o NEI no âmbito da história da educação norte riograndense, uma vez que nossa tese defende, sobretudo, o caráter inovador de tal instituição, desde os primórdios de sua criação, tanto na cidade de Natal, quanto no estado do Rio Grande do Norte, em função da opção de sua equipe pedagógica de instituir "uma escola diferente", por meio de uma cultura escolar forjada sob um currículo em movimento, fundamentado na prática educativa e na reflexão sobre a prática. Tal currículo pautava-se, sobretudo, na ação e interação dos sujeitos da prática educativa com os saberes historicamente construídos, por meio, de um lado, da ação mediadora das professoras, que conduziam a criança no processo de construção do conhecimento e, de outro, do protagonismo da própria criança, cujas vivências, experiências e interesses eram considerados como fundamentais ao ensino-aprendizagem. Assim, a prática pedagógica levada a cabo no NEI respaldava-se na construção coletiva do conhecimento, por meio, de um lado, da ação mediadora das professoras, e, de outro, do protagonismo infantil. Tal fato foi de fundamental importância para que o NEI se consolidasse como "uma escola da infância" e modelo a ser seguido no campo da educação infantil no estado do Rio Grande do Norte.

2.1. Criança e infância: concepções culturais e históricas

Foi o advento da *Escola dos Annales*, em 1929, na França, e a consequente "revolução francesa da historiografia", levada a cabo ao longo do século XX, que possibilitou que novos objetos, novos problemas e novas abordagens fossem incorporados ao campo dos estudos históricos. É nesse contexto de quebra de paradigma historiográfico proposto pelos *Annales* e por seus herdeiros, que podemos compreender o interesse dos historiadores por temas até então marginalizados pela historiografia, como era o caso da história da infância.

Durante muito tempo, poucos historiadores se dedicaram ao tema e os primeiros trabalhos tiveram caráter profundamente institucional, descrevendo o surgimento dos sistemas escolares, a legislação sobre o trabalho infantil, as agências especializadas em delinquentes juvenis, os serviços de bem-estar infantil, entre outros¹³ (HEIWOOD, 2004, p. 13).

Até os anos de 1960, os pesquisadores que se dedicavam ao estudo da infância consideravam a criança como um ser incompleto, cuja evolução dependia dos diferentes estímulos que recebia. Como a idade adulta era a etapa fundamental da vida, a infância não passava de mera preparação. Assim, a ênfase dos estudos dos mais diversos campos do conhecimento (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise), recaía na evolução e na socialização. O objetivo da educação era, pois, transformar “a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo” (HEIWOOD, 2004, p. 11). Tratava-se de uma concepção da criança que a compreendia como ser inferior ao adulto. Isso contribuiu, sobretudo, para dificultar a pesquisa da criança enquanto sujeito histórico (HEIWOOD, 2004, p. 11).

Manuel Jacinto Sarmiento (2007) ousa falar num processo de ocultação da infância nas mais diferentes esferas sociais, fruto dessas concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas no imaginário social, o que teria levado à invisibilidade histórica, cívica e científica da infância e da criança. Menciona o autor que tal ausência também é fruto de uma questão de caráter conceitual: “a aproblematicidade do conceito de infância na construção científica de uma ontologia social. [...] Infância é o ‘ser em devir’ e nessa transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças” (SARMENTO, 2007, p. 26). Dessa forma, encarada como o adulto em processo de formação, a história negligenciou, por muito tempo, a criança e a infância em função do que ela viria a ser.

No campo dos estudos históricos sobre a infância, o pioneirismo na área pode ser atribuído ao trabalho seminal do historiador francês Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, escrito em 1962. Em linhas gerais, a principal tese levantada por Ariès (1986), que pesquisou documentação de caráter iconográfico, é que a descoberta da infância data do século XIII, embora os sinais de seu desenvolvimento tenham se tornado mais numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. O autor refere-se, pois, à

¹³ Entre os trabalhos citados por Heywood (2004) como precursores, encontram-se, ainda sem tradução em língua portuguesa: PINCHBECK, Ivy; HEWITT, Margareth. *Children in English Society*. Abingdon, England: Routledge & K. Paul, 1969 e BREMNER, Robert H. *Children and Youth in America: a documentary history*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970.

ausência de sentimento de infância na Idade Média, atribuindo à modernidade a sua descoberta. Segundo Ariès (1986), em fins da Idade Média e inícios dos tempos modernos, por volta dos sete anos, a criança imiscuía-se no mundo dos adultos, ingressando na “comunidade dos homens”, participando dos trabalhos e dos jogos cotidianos. O grande acontecimento foi o fortalecimento, a partir de então, da preocupação com a educação, assegurada menos pelos humanistas e mais pelos moralistas, em função de uma crescente influência do cristianismo e da ampliação da educação por meio das reformas religiosas do período. Ariès (1986) enfatiza que o extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi fruto dessa preocupação nova dos pais com a educação de seus filhos, até então mais preocupados com a transmissão da vida, dos bens e do nome aos seus descendentes. Dessa forma, a aprendizagem doméstica foi complementada pela escola, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. Juntas, família e escola retiraram a criança da sociedade dos adultos.

Herdeiro da tradição dos *Annales* de que a história “pesquisa e avalia no passado os fatos, acontecimentos, as tendências que preparam o tempo presente que permitem compreender” (BLOCH, 2002, p. 117), Ariès demonstra que a nossa concepção de infância é fruto da revolução demográfica do século XIX. No século XVIII, o malthusianismo, a descoberta da vacina contra a varíola e a extensão das práticas contraceptivas, provocaram uma redução da mortalidade infantil que, até então, era encarada com certa indiferença. O trabalho de Ariès gerou uma série de debates em torno da existência ou não de uma consciência sobre a infância no período medieval, sobre os períodos fundamentais da descoberta da infância, sobre a natureza da relação entre pais e filhos nos diversos períodos e sobre o papel das escolas, entre outras questões (HEIWOOD, 2004, p. 13). No entanto, uma série de críticas também foram feitas ao trabalho do historiador francês, que resumiremos aqui em três questões centrais: primeiramente, acusaram-no de ingenuidade no trato às fontes; depois, apontaram para seu caráter extremamente centrado no presente; e, por fim, consideraram exagerada a tese sobre a completa ausência de qualquer consciência da infância na sociedade medieval (HEYWOOD, 2004, p. 24-26). Assim sendo, Ariès foi fortemente criticado por ter usado registros documentais provenientes do clero e da nobreza para teorizar sobre toda a categoria social infância, havendo uma ausência de referências às crianças das camadas populares. No entanto, a importância do seu trabalho reside, sobretudo, na abertura de um novo campo de estudos, que fez com que a historiografia mais recente sobre a infância considerasse que mais que ausência da consciência da infância, na Idade Média e no início dos tempos modernos, o que existia eram concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela renovação no campo das ideias com a laicização do pensamento

(SARMENTO, 2007, p. 28). Compreendemos, então, que do medievo à contemporaneidade operaram-se uma série de transformações na própria concepção de infância.

Retrocedendo à Antiguidade, James A. Schultz (apud HEYWOOD, 2004, p. 10) verifica que, desde os tempos antigos até o século XVIII, as crianças, no Ocidente, eram consideradas adultos imperfeitos. O conceito aristotélico, menciona o autor, compreendia a criança como sendo importante não por si mesma, mas por seu potencial. No entanto, o movimento de secularização do pensamento, que tem suas origens na Renascença, promoveu, ao longo de toda época moderna, o surgimento de uma concepção de sujeito racional, consciente de si e do mundo que o cerca. Essa mudança de estatuto de sujeito, em relação às formas de ser e de se conhecer, favoreceram uma alteração das imagens e do lugar da criança na sociedade e a criança tornou-se objeto de estudo e intervenção com o objetivo de formar o homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo (ELIAS, 1994). Nesse sentido, família e escola vão se estabelecendo, se instituindo, se institucionalizando como *loci* específicos de cuidado, de educação, de ensino das crianças (ARIÈS, 1986). O que observaremos, a partir de então, é que entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, as representações e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando e, conseqüentemente, vão surgindo novas formas de produção e normalização da infância.

Foi, sobretudo, em função das profundas mudanças ocorridas nos séculos XVII e XVIII que a ideia de infância se cristalizou e passou a referenciar um grupo social não mais caracterizado pela “imperfeição”, “incompletude” ou “miniaturização” do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (ARIÈS, 1986). Assim, no século XVIII merecem lugar de destaque as contribuições oriundas do pensamento de John Locke e Jean Jaques Rousseau. Sua importância advém do fato de terem sido os primeiros a afirmar que as crianças são importantes em si, em vez de serem apenas adultos imperfeitos. John Locke e sua obra *Some Thoughts concerning education* (Algumas reflexões sobre a educação) projetou a imagem da criança como *tábula rasa*, admitindo que a criança podia ser considerada “apenas como um papel em branco, ou uma cera a ser moldada e formatada como bem se entender” (HEYWOOD, 2004, p. 37). Já Rousseau, cuja contribuição é proveniente do *Emílio*, argumentava que a natureza desejava que as crianças fossem crianças antes de serem adultos.

A infância ‘tem formas próprias de ver, pensar, sentir’, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, ‘sensível’, ‘pueril’, diferentemente da razão ‘intelectual’ ou ‘humana’ do adulto. [...] ‘Respeitai a infância’, exortava ele [Rousseau], e ‘deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar’ (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Em fins do século XVIII e inícios do século XIX surge, a partir das contribuições de Rousseau, a concepção romântica de infância. Os românticos idealizavam a criança como

abençoada por Deus e a infância como uma fonte de inspiração que duraria toda a vida. Em termos literários, os poetas românticos cumpriram seu papel na “invenção” da inocência da infância e produziram uma visão que enaltecia as crianças. Victor Hugo (apud HEYWOOD, 2004, p. 41) anunciou: “Cristóvão Colombo apenas descobriu a América. Eu descobri a criança!”.

Já em fins do século XVIII e inícios do século XIX, surgiu, nos Estados Unidos, nos dizeres de Viviana Zelizer (apud HEYWOOD, 2004, p. 42), a criança economicamente “sem valor” e emocionalmente “inestimável”. Com o objetivo de estimular a retirada de crianças dos locais de trabalho, os reformadores norte-americanos promoveram a “sacralização da infância”. Consequência disso foi um aumento muito grande no valor sentimental das crianças, tanto no círculo das classes trabalhadoras como nas camadas médias da população.

Após séculos de descoberta da infância, o final do século XX é marcado, nos dizeres de Neil Postman, (1999, p. 18) pelo “desaparecimento” da infância. Afirma o autor que “para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis”. Tal adultização precoce seria fruto, de um lado, do desenvolvimento ativo de uma indústria cultural para as crianças, frequentemente dominada pela comunicação da violência e pela erotização e, de outro, pela complexidade das condições de vida das crianças, cujos cotidianos estruturam-se segundo dinâmicas que induzem comportamentos agressivos e competitivos. No entanto, tanto Heywood (2004) quanto Sarmiento (2007) são críticos de tal teoria, argumentando que o desaparecimento da infância na contemporaneidade parece tão exagerado quando sua descoberta na modernidade. Segundo Sarmiento (2007, p. 35),

esta concepção de morte da infância, escamoteia a natureza ativa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o fato de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais de sua vida atual, vivem-na na especificidade da sua geração.

Os autores sugerem que uma abordagem mais plausível seria, certamente, não perder de vista que a infância, como construto social que é, sofreu modificações no tempo e no espaço. E é justamente essa orientação que procuramos seguir em nosso trabalho sobre a cultura e o espaço escolar, as práticas pedagógicas e as representações da infância no NEI.

2.2. A criança, a infância e a educação infantil no Brasil e no Rio Grande do Norte

Para lançar nosso olhar sobre a infância e a criança torna-se necessário, nesse trabalho, percorrer os caminhos trilhados pelas instituições de educação infantil no decurso do tempo, uma vez que ao reconstituir a história de tais instituições descortinamos as relações

bastante estreitas existentes entre elas, a infância, a criança, a sociedade, a família, o trabalho, a assistência e as práticas pedagógicas. Deste modo, entender a função das instituições de educação infantil ao longo do tempo é também entender a infância, a criança e as concepções pedagógicas que as constituíram (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

A partir da década de 1970, quando foram instalados os primeiros cursos e programas de pós-graduação nas universidades brasileiras e foram criados, nas décadas de 1980 e 1990, os primeiros laboratórios e centros de pesquisa nas diversas faculdades de Educação do país, o campo de estudos da história da educação se firmou como um forte domínio da história. Na atualidade, o panorama dos estudos históricos na área da educação aparece tão ampliado quanto diversificado e a história da educação infantil vem despertando interesse crescente dos pesquisadores.

Dois fatos marcantes na história da educação no mundo ocidental, datados do século XIX e que guardam relação estrita com o nosso objeto de estudo foram, de um lado, a instituição das escolas infantis e, de outro, a difusão da escola pública, que embora tenha se instituído já na segunda metade do século XVIII, a partir do pioneirismo português, com as reformas pombalinas da educação, só ganhou força e vigor no século XX (MARCÍLIO, 2001, n. p.).

As instituições de educação infantil destinadas a crianças de 0 a 6 anos, mais precisamente as creches e as salas de asilos, depois denominadas escolas maternais, surgiram, inicialmente, na Europa, em fins do século XVIII, com objetivo de atender crianças pobres e mães trabalhadoras, oferecendo-lhes suporte a fim de evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos em “rodas de expostos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 473). Marco na história da educação infantil foi a criação dos *Kindergarten* (1837), por W. F. Froebel, em Blankenburgo, com vistas não só a proteger a infância, mas também a sistematizar programas para educar e instruir as crianças, envolvendo tanto a esfera pública quanto a privada (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 3).

Durante a primeira metade do século XIX, esses três modelos de instituição de educação infantil foram bastante difundidos na Europa como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, fruto da crescente industrialização e urbanização. Mas foi, sobretudo, na passagem do século XIX para o século XX, que ocorreu a instalação, em diversos países do mundo, ajustadas às peculiaridades locais, desse conjunto de instituições modelares, consideradas marcos da civilização e do progresso (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8; 2003, p.470).

Kulhmann Júnior (1991) enfatiza que os autores que se debruçaram sobre as instituições pré-escolares no Brasil tiveram uma forte tendência em considerar a história da

educação infantil no Brasil marcada, primeiramente, por uma etapa médica (dos primórdios até 1930), que foi sucedida por uma fase assistencial (de 1930 a 1980), culminando em uma etapa educacional (posterior à década de 1980), entendida como “superior, neutra ou positiva” em relação às demais. O autor procura desmitificar tal periodização, interrogando-se acerca da perspectiva educacional embutida no próprio projeto assistencialista¹⁴. Embora nosso trabalho tenha como objeto de estudo uma escola de educação infantil que se consolidou como instituição educacional pós 1980, a análise de Kulhmann Júnior nos alerta para a questão que envolve a indissociabilidade entre o aspecto do cuidado e da educação presente nas práticas educativas do NEI, como permanência de práticas que, em maior ou menor grau, já vinham ocorrendo desde os primórdios da instituição das escolas de educação infantil no Brasil.

No Brasil, a preocupação com a infância ganhou força no último quartel do século XIX e ampliou-se, consideravelmente, ao longo do século XX. Assim, no quadro do desenvolvimento da sociedade urbana-industrial, a assistência à infância foi fruto da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa (KUHLMANN JÚNIOR, 1991). Nesse sentido, foi a República quem garantiu maior visibilidade à infância, colocando, em primeiro plano, a importância de se educar as gerações mais novas com vistas a inseri-las no mundo dos adultos (MONARCHA, 2001, p. 1).

O início do século XX assistiu a uma série de reformas educacionais e sanitárias que foram levadas a cabo em seus principais centros urbanos com vistas a integrar o país e as cidades brasileiras no concerto das nações ditas modernas e civilizadas. Destaca-se, nesse contexto, o surgimento e a ampliação da rede de escolas e de instituições voltadas para a assistência e a educação infantil que, naquele momento, tomaram para si a incumbência de educar uma infância que até então estava sob a guarda restrita da família, respondendo por sua socialização, seu cuidado e sua educação. Dessa forma, a criança e sua educação tornaram-se parte integrante do discurso acerca da edificação da tão almejada sociedade moderna.

Nos primórdios do século XX, em função da incipiente industrialização no Brasil, os primeiros anos da creche no país foram fruto, sobretudo, de uma política pública que visava atender às necessidades das mães trabalhadoras domésticas, embora nesse mesmo período também tenham surgido as primeiras instituições assistencialistas pré-escolares junto às

¹⁴ Em estudo sobre a Casa Maternal Amélia Leite, entre os anos de 1947 e 1970, Soliany Silveira Lima (2009) demonstra como as três etapas (médico-higienista, assistencial e educacional) estiveram presentes na constituição de tal instituição, levando-a a configurar-se de forma bastante peculiar na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, uma vez que prestava assistência e educação às mães adolescentes e seus filhos.

indústrias (KUHLMANN JÚNIOR, 1991). Paralelamente, foi se desenvolvendo também o setor privado da educação-pré-escolar, de orientação froebeliana, voltado para as elites. Enquanto as creches que atendiam aos filhos das classes trabalhadoras eram marcadas por concepções médico-sanitárias ou assistencialistas, as instituições que atendiam aos filhos das elites eram marcadas por concepções pedagógicas.

Dessa forma, creches e jardins de infância, como instituições infantis que são, suscitam e perpetuam dilemas e controvérsias que são históricas, uma vez que as creches eram compreendidas como refúgio assistencial das crianças pobres, apresentando-se como substitutas das famílias, cabendo-lhe, portanto, realizar atividades referentes aos cuidados tipicamente domésticos, e os jardins de infância, criados para os filhos de famílias mais abastadas, assumiram, sobretudo no setor público, funções educativas visando preparar as crianças para o ingresso no ensino regular. Apesar das questões relativas ao cuidado e à educação constituírem-se num dos principais dilemas que envolve os debates acerca das instituições de educação infantil no Brasil, nos dizeres de Moysés Kuhlmann Júnior (2001, p. 4-5; 2003, p. 473), creches, escolas maternais e jardins de infância apresentaram-se, desde os primórdios, como instituições educacionais, contrariando interpretação corrente na história da educação infantil de que enquanto creches e escolas maternais tinham caráter essencialmente assistencial, submetidas aos órgãos de saúde pública e assistência, os jardins de infância tinham preocupações pedagógicas, submetidas aos órgãos educacionais.

Dessa forma, no Brasil, o primeiro jardim de infância foi um empreendimento privado, fundado no Rio de Janeiro, em 1875, no Colégio Menezes Vieira (BASTOS, 2001). Segue-se a ele a fundação, em 1877, do jardim anexo à Escola Americana, em São Paulo, ligado a missionários protestantes norte-americanos, que tiveram um papel importante na difusão desse modelo institucional como agentes da reforma moral (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 15). Em São Paulo, o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos foi a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, materializando a proposta educacional do Partido Republicano Paulista (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 477). E em Natal, o primeiro jardim de infância foi o Modelo, fundado em 1910, anexo ao Grupo Escolar Augusto Severo, “laboratório vivo” para as aulas práticas das alunas da Escola Normal, funcionando, tal qual o NEI nos dias de hoje, como escola de aplicação do curso de formação das normalistas (MENDES, 2011). Quanto às creches, também criadas no período republicano, contabilizavam ao menos 15, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 8). Na capital do Rio Grande do Norte, Henrique Castriciano fundou, em 1914, uma creche anexa à Escola Doméstica, implantada pela Liga de

Ensino do Rio Grande do Norte, instituição privada subsidiada pelo governo do Estado (RODRIGUES, 2007).

A implantação dos jardins de infância anexo às Escolas Normais no Brasil é compreendida em função da necessidade de servir como instrumento pedagógico, “exercício prático de ensino”, para alunos matriculados nessas escolas (MONARCHA, 2001, p. 81). Em Natal, tanto o Jardim Modelo anexo à Escola Normal, quanto a creche vinculada à Escola Doméstica serviram como laboratórios experimentais para as alunas validarem os conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito do ensino. Ambos possuíam caráter educacional, adotando uma orientação pedagógica froebeliana, mais adequada à formação de valores e hábitos na infância (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2007). Segundo Nascimento (2008), estas instituições primavam por desenvolver um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, ultrapassando aquela concepção assistencial de prover apenas alimentação, higiene e segurança física na primeira infância.

No Rio Grande do Norte, Ferreira (2009) atesta que foi no governo de Alberto Maranhão (1900-1904, 1908-1913), que uma série de medidas de caráter modernizante tiveram efeito na cidade de Natal. Dentre tais medidas, destacam-se a criação de diversas escolas (grupos escolares, escolas isoladas e rudimentares), a criação da Escola Normal, que tomava para si a responsabilidade de formar professores capacitados para atender o chamado do progresso e da civilização, bem como a reformulação da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Norte, em 1908, que possibilitou a expansão dos grupos escolares em todo o Estado¹⁵. Em estudo sobre o primeiro jardim de infância público de Natal, Sarah de Lima Mendes (2005) mostra que, assim como as demais instituições de educação infantil que surgiram no Brasil em fins do século XIX e inícios do século XX, o Jardim Modelo, influenciado pelo movimento escolanovista e fundamentado nos princípios pestalozzianos de formação integral da criança (intelectual, moral e física), associava-se aos ideais da modernidade, à civilização e ao progresso. Dessa forma, acrescenta Ferreira (2009, p. 20), a escola era compreendida como “um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita”.

Yuma Ferreira (2009) destaca, ainda, que o surgimento da escola, nos primórdios do século XX, assinala um momento de mudança na própria dimensão espacial das relações infantis:

¹⁵ Segundo Yuma Ferreira (2009, p. 107), entre os anos de 1907 e 1913, foram criados 23 novos grupos escolares no Estado do Rio Grande do Norte.

ir para a escola significava também sair de casa e entrar em contato com o mundo urbano, aprender os caminhos da cidade, as paisagens, a multidão caminante. A escola também possibilitava o contato da criança com outras dimensões de tempo e espaço. A aquisição de novos conhecimentos, como por exemplo, o contato com disciplinas [...] permitiu à criança o desenvolvimento de novas capacidades perceptivas. É provável que a aquisição das capacidades de ler e escrever tenham possibilitado à criança o desenvolvimento de novas maneiras de conceber e de representar o próprio tempo e espaço e de situar-se neles (FERREIRA, 2009, p. 17).

Ao responsabilizar-se pela educação da infância a escola, além de influenciar o desenvolvimento e a difusão de uma cultura letrada, eminentemente escolar, a partir de então fundamentada na aprendizagem da leitura e da escrita, tornava-se também uma das principais instituições responsáveis pelo processo de socialização da criança com o mundo exterior, bem como por sua construção identitária. Mais de um século depois podemos refletir sobre a atualidade e amplitude de tal pensamento, uma vez que a sociabilidade da criança e a ampliação de sua visão de mundo, a representação que faz de si e do outro, bem como a importância da alfabetização são elementos da cultura escolar que ainda hoje justificam o ingresso das crianças na educação infantil, considerada pela LDB Nº. 9394/1996, primeira etapa da educação básica.

A educação infantil no Rio Grande do Norte estruturou-se, sobretudo, a partir da instituição das escolas primárias que se organizaram, em seus primórdios, a partir de três cadeiras ou classes, duas elementares, uma feminina e outra masculina, e uma infantil, com crianças de ambos os sexos. “A instrução era primária, infantil e elementar, desenvolvida obedecendo às condições *physio-physiológicas* do aluno” (MOREIRA, 1997, p. 45). Esse modelo estrutural de atendimento escolar prevaleceu em 60% dos 24 grupos escolares criados no Estado do Rio Grande do Norte. As escolas restantes não adotaram a cadeira mista infantil, ofertando apenas as duas cadeiras do ensino elementar (MOREIRA, 2005). O Jardim de Infância Modelo de Natal surgiu, portanto, nesse contexto, funcionando como uma sala anexa ao Grupo Escolar Augusto Severo e recebendo crianças de 4 a 6 anos, de ambos os sexos (MENDES, 2005, p. 76).

Já as escolas normais, destinadas à educação profissional feminina, formavam professoras e mães. Eram instituições que tinham como parte do seu currículo os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas: a puericultura. Henrique Castriciano, no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922, apresentava comunicação sobre o ensino desta matéria na Escola Doméstica de Natal (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Imbuído de uma concepção cientificista de educação da infância, Castriciano defendia a importância da formação científica das futuras mães, investindo tanto na Puericultura, quanto nas Ciências e nas Artes. Para as aulas da Escola Doméstica de

Natal, o médico Varela Santiago, que ali também atuava como professor, fundou em 1919, o Instituto de Puericultura anexo à escola, instituindo o primeiro curso ministrado no Rio Grande do Norte, sendo considerado referência em âmbito nacional, modelo a ser adotado nas instituições congêneres (RODRIGUES, 2007).

De maneira geral, o método de ensino que foi amplamente adotado nos jardins de infância durante o alvorecer dessas instituições no Brasil foi o intuitivo, com vistas a desenvolver a percepção direta e experimental das crianças, a partir de uma orientação pedagógica que partisse do concreto ao abstrato. Os educadores acreditavam na importância de se “agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas”, bem como na importância de se “ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras”¹⁶ (MANACORDA, 1992, p. 264).

De fins do século XIX até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão no Brasil, parte ligada aos sistemas de educação e parte vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência. Considerando que a década de 1930 inaugura a fase assistencial das instituições de educação infantil no Brasil, com vistas a atender às mães das camadas pobres da população que estavam no mercado de trabalho, verificamos a tentativa do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio de garantir, a partir da Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprovava a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de assegurar a assistência aos filhos das mães trabalhadoras a partir da construção e manutenção de “creches nas vilas operárias de mais de cem casas e nos centros residenciais, de maior densidade, dos respectivos segurados”, bem como a partir do financiamento dos “serviços de manutenção das creches construídas pelos empregadores ou pelas instituições particulares idôneas” (BRASIL, 1943, n.p.). Além disso, o Ministério do Trabalho atribuía-se o encargo de conferir

diploma de benemerência aos empregadores que se distinguem pela organização e manutenção das creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações (BRASIL, 1943, n.p.).

Por fim, determinava que “os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período da amamentação” deveriam conter, “no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária” (BRASIL, 1943, n.p.). No entanto, tal legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que

¹⁶ Importante trabalho sobre o método intuitivo é o de: VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a, 196 p. (Coleção Educação Contemporânea)

trabalhassem trinta ou mais mulheres, foi considerada letra morta, pois nunca chegou a ser aplicada de forma generalizada (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 481-482).

Entretanto, atendendo aos anseios da CLT, em 1961, a LDB (Nº. 4.024/1961) determinou que as crianças com idade inferior a 7 anos recebessem educação em escola maternal ou jardins de infância, conforme podemos verificar por meio dos artigos transcritos abaixo:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, n.p.).

Dessa forma, esse foi o primeiro momento em que a legislação educacional brasileira tratou especificamente acerca da educação de crianças menores de 7 anos, num movimento que buscava garantir os interesses das mães trabalhadoras, protegendo a maternidade e incentivando a iniciativa privada a oferecer assistência e escolas para os seus filhos.

Mas, apesar de tais iniciativas do poder público, a expansão das instituições de educação infantil no país ocorreu, de fato, a partir de 1974, quando o Ministério da Educação (MEC) criou o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), fazendo com que as propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganhassem maior fôlego (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 491). No entanto, para além das políticas públicas, a ação dos atores sociais deu novo impulso à expansão das instituições de educação infantil. Em plena ditadura militar, a reivindicação por creches tornou-se bandeira dos movimentos sociais e grupos políticos em luta pela redemocratização do país (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 492-493).

No âmbito dessa vertente interpretativa, Fúlvia Rosemberg (1984) destaca que estudos históricos realizados em diversos países demonstraram que os fatores que determinaram a expansão das creches públicas se originaram em motivações exteriores às necessidades das crianças situadas na faixa etária entre 0 e 6 anos de idade e referiam-se, quase sempre, às políticas que visavam incentivar ou cercear o trabalho materno. Segundo a autora, considerando que a produção científica do pós-guerra no âmbito da psicologia do desenvolvimento defendia que o modelo de relação mãe-filho era o único modelo desejável de relação com a criança, durante muito tempo a creche foi relegada a um segundo plano. Nesse sentido, tais instituições careceram de legitimidade e reconhecimento, já que eram consideradas instituições provisórias, de emergência ou de substituição na educação da criança pequena, uma vez que só se justificava em função da necessidade/vontade da mãe trabalhar fora de casa. Assim, a autora defende que,

até a segunda metade da década de 1970, razões educacionais eram absolutamente estranhas ao funcionamento das creches existentes no Brasil, que tinham por principal objetivo manter a saúde física e moral das crianças enquanto suas mães trabalhavam fora de casa.

Naquele período, as ideias socialistas e feministas compreendiam a reivindicação por creches não só como uma reivindicação em torno de uma sociedade igualitária, mas principalmente como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. Se, nos primórdios do século XX, as instituições de educação infantil voltavam-se, prioritariamente, aos anseios das mães trabalhadoras de famílias pobres, a ampliação do trabalho feminino nos setores médios fez com que famílias de classe média também buscassem instituições educacionais para seus filhos. Dessa forma, a questão do atendimento à pobreza foi redirecionada para a questão do direito da mãe ao trabalho e, naquele contexto, creches e pré-escolas ganharam legitimidade social.

Assim, um novo ciclo de expansão das creches e de revisão do seu significado iniciou-se, na segunda metade da década de 1970, com ampla participação feminina. Os movimentos sociais urbanos que se situavam em torno das reivindicações por creche receberam apoio efetivo de três grupos principais: organização de empregados de empresas públicas e privadas, a exemplo do movimento de funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo; encontros, manifestações públicas e imprensa feminista; grupos organizados de moradores de bairro, formados principalmente por mulheres (ROSEMBERG, 1984). Segundo Rosenberg (1984), o movimento, que abarca diversas iniciativas isoladas, torna-se unitário no ano de 1979, com a criação, na cidade de São Paulo, do *Movimento de Luta por Creches*, reunindo feministas de diversas tendências, mulheres associadas ou não à Igreja Católica e aos diversos partidos políticos (legais ou clandestinos) e grupos independentes e dispersos de moradores de bairros.

No entanto, em meados dos anos de 1980 o movimento unitário deixa de existir enquanto força política em função de divergências políticas de seus integrantes. Segundo a autora, a base de sustentação do movimento eram mulheres de operários que reivindicavam creches para poder trabalhar fora. No entanto, o Estado, ao responder à pressão do movimento construindo novas creches, com o objetivo central de combater a miséria da população mais pobre do país, destinava as vagas à camada de mais baixa renda da população, deixando aquelas mulheres que participavam da luta fora da possibilidade de serem atendidas pelas creches existentes. Dessa forma, apesar dos esforços perpetrados pelos movimentos sociais urbanos, a creche ainda se constituía como instituição provisória, destinada a poucas mães. O surgimento do NEI, nesse contexto, parece-nos um forte indício de uma política pública voltada para os

anseios das camadas médias urbanas, uma vez que, dado o caráter bastante elitista do ensino superior no Brasil até os anos 2000, os grandes beneficiários de tal política eram os filhos de alunos, servidores e docentes da UFRN, pertencentes, em sua grande maioria, às camadas médias urbanas da população.

No último quartel do século XX, a educação infantil brasileira viveu um processo de intensas transformações acompanhando as mudanças que se operavam na esfera política do país a partir das lutas em torno da redemocratização, encabeçadas por movimentos sociais, organizações sindicais e partidos políticos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). A década de 1980 assistiu à promulgação da Constituição cidadã (1988) que dispôs que a educação infantil era um direito fundamental da criança e a década de 1990 viu nascer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº. 9.394/1996) que reconheceu que creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são partes do sistema educacional, primeira etapa da educação básica no Brasil. Nesse período, a luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social do país. Data da década de 1980 o surgimento do

programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.11-12).

Entre as escolas de aplicação abrigadas por universidades federais datam do período, não apenas o NEI, mas também a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG – ESEBA/UFU, criada em 1977 e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – UFAC, criado em 1981, todos eles atendendo à educação infantil¹⁷.

Outra importante bandeira do movimento de lutas por creches e dos profissionais da educação diz respeito a um direito fundamental da criança, qual seja, a defesa do caráter educacional das creches que, até então, tinham, primordialmente, caráter assistencial em função do vínculo que mantinham com os órgãos de serviço social. Na década de 1990, a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena torna-se questão bastante discutida pelas entidades governamentais e pelos movimentos sociais. As instituições de educação infantil, que já eram pensadas como um direito da família ou da mãe, precisavam também se constituir em um direito da criança (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

¹⁷ Gláucia Moreira Monassa Martins (2015, p. 216), em tese sobre o colégio de aplicação da UFRJ, apresenta, como Apêndice 2 do seu trabalho, um quadro contendo a relação de todos os colégios de aplicação existentes no Brasil, bem como a data de sua fundação.

Em Natal, o movimento feminista que, dentre outras bandeiras, reivindicava por creches como um direito da mulher ao trabalho, surgiu, sobretudo, em fins dos anos de 1970, seguindo “o que se ‘acordou’ chamar segunda onda feminista no Brasil” (SOBREIRA, 2019, p. 86). Segundo Janaína Sobreira (2019), que estudou a trajetória do Movimento de Mulheres/Feminista em Natal, entre os anos de 1978-1989, nesse período, surgiram quatro grupos principais na capital potiguar: o Centro da Mulher Natalense (CMN), criado a partir de junho de 1978, por um grupo de estudantes universitárias; o Movimento Mulheres em Luta (MML), surgido em 1982, de uma fusão do CMN com o novo grupo; o grupo União de Mulheres de Natal (UMNa), criado no ano de 1984, à luz da herança política militante do CMN e MML, constituído por mulheres, principalmente oriundas do Partido Comunista do Brasil (PC do B); e, por fim, o Grupo Autônomo de Mulheres (GAM), criado no ano de 1989 que, embora adotasse uma orientação mais teórica, ocupando um espaço na área da pesquisa, estudo e debate sobre a situação da mulher no Rio Grande do Norte, somava-se aos demais grupos existentes na cidade na promoção da luta emancipatória da mulher.

A análise da pesquisa realizada por Sobreira nos oferece elementos para compreendermos como os diversos grupos feministas que se formaram em Natal, entre fins da década de 1970 e fins dos anos 80, se articulavam em torno do movimento de reivindicação por creches. O estudo de Janaína Sobreira demonstra que o primeiro coletivo feminista de Natal surgiu no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em junho de 1978, antecedendo em um ano a criação do NEI na mesma instituição, ocorrida em maio de 1979. Embora o CMN tivesse uma preocupação relativa à questão das creches como instrumentos que facilitariam o acesso da mulher ao mundo do trabalho, parece-nos também que o seu foco era o atendimento às mulheres pobres e não às mulheres que faziam parte da comunidade universitária, uma vez que a documentação demonstra, sobretudo, a necessidade de expansão do movimento e dos debates extramuros da universidade e não faz nenhuma referência à necessidade de implantação de uma creche no âmbito da própria UFRN.

Sobreira também aponta a participação de Gilka Pimentel, professora do NEI, no movimento feminista, mais especificamente no MML, já nos anos de 1980, como representante da ADURN. Entretanto, naquela época Gilka ainda era aluna do curso de Pedagogia da UFRN, tendo ingressado na instituição como servidora apenas no ano de 1994, quando se tornou professora do NEI. Além disso, em trecho da entrevista concedida por Gilka Pimentel à pesquisadora não há nenhuma referência à instituição a qual, posteriormente, ela veio fazer parte, muito embora ela faça menção à necessidade de creches nos bairros para atender às demandas das mulheres pobres e de questões atinentes à saúde como as principais bandeiras do

movimento. Dessa forma, parece-nos que, em Natal, no seio do movimento feminista, os debates em torno das creches estão intimamente relacionados à questão assistencial e que uma discussão mais aprofundada acerca das lutas em torno da reivindicação pelas escolas infantis (creches e jardins de infância) ainda está para ser feita.

Tal era, pois, a conjuntura que envolvia a expansão das instituições de educação infantil no Brasil quando da fundação do NEI na cidade de Natal. Dessa forma, acreditamos que nosso trabalho se justifica também mediante lacuna historiográfica apontada pela análise dos estudos históricos referentes a essas instituições. Perpassando tais estudos observamos, de maneira geral, que ao longo do século XX, os jardins de infância e creches que surgiram na capital do Rio Grande do Norte se constituíram ou como parte integrante da estrutura educacional das escolas primárias, ou serviram de apoio às práticas pedagógicas das normalistas ou das alunas da Escola Doméstica, acompanhando um movimento que se instaurava nacionalmente (RODRIGUES, 2007; NASCIMENTO, 2008; MENDES, 2011). Estas instituições serviam como salas de aplicação ou laboratórios pedagógicos e nesses espaços escolares, que tinham por objetivo a formação educacional das alunas normalistas ou domésticas, principais protagonistas da história, as crianças ficavam em segundo plano (MENDES, 2011). Reflexo disso é o número bastante exíguo de registros e documentos que nos foram legados ao longo do tempo, capazes de nos permitir reconstituir a história da educação infantil em Natal durante o período. Entretanto, o protagonismo infantil ganhou relevo a partir de 1943, quando o Jardim de Infância Modelo, que até então funcionava como anexo ao Grupo Escolar Augusto Severo, ganhou uma sede própria (MENDES, 2005). A partir daí o Jardim Modelo deixou de ser uma simples sala anexa ao grupo escolar, ganhando *status* de escola infantil.

Ademais, nossa pesquisa bibliográfica acerca do tema demonstra que os estudos históricos sobre as instituições de educação infantil em Natal privilegiam, sobretudo, a primeira metade do século XX, carecendo de trabalhos que enfoquem a segunda metade do século e alcancem o tempo presente. Uma análise mais aprofundada sobre tal contexto histórico, que envolva, de um lado, a expansão da educação infantil na cidade de Natal e, de outro, a luta dos movimentos sociais urbanos e das entidades organizadas em torno da reivindicação pela ampliação da educação infantil ainda está por se fazer.

Assim sendo, considerando que são exíguos os trabalhos que refletem sobre a cultura e o espaço escolar de instituições de educação infantil em Natal na segunda metade do século XX e no tempo presente, bem como sobre as concepções de infância tecidas nessa conjuntura; considerando, ainda, que o NEI é uma instituição escolar marcada pela ausência de

estudos no âmbito historiográfico; por fim, considerando a necessidade de se problematizar a questão do espaço escolar em instituições voltadas para a educação da infância, impõe-se a necessidade de pensar as instituições de educação infantil em Natal e no Rio Grande do Norte na contemporaneidade. Assim, importa-nos verificar como, no último quartel do século XX, o espaço escolar do NEI foi pensado para a construção de uma dada cultura escolar. Em função de tal cenário apresentado pela historiografia, acreditamos ser de fundamental importância os estudos acerca da cultura e do espaço escolar do NEI, entre os anos de 1979 e 2008.

Por fim, cabe-nos ainda mencionar que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN possui vasta e importante produção em torno das instituições escolares do Rio Grande do Norte no campo da história da educação. Entretanto, se tais estudos discutem, sobretudo, os aspectos institucionais, o universo das legislações, das normas, das propostas curriculares que determinaram a criação e o funcionamento de tais instituições¹⁸, nosso trabalho destoa dos que ali têm sido produzidos em função de investigar a escola em sua dinâmica interna e em sua prática cotidiana. Nossa pesquisa possibilitou-nos adentrar a escola, perscrutar as salas de aulas do NEI e acompanhar professoras e crianças na hora da roda, nas atividades de pesquisa, na hora da história. Além disso, participamos das brincadeiras do parque e do pátio, das atividades da biblioteca e da brinquedoteca. Percorremos os espaços internos da escola e acompanhamos professoras e crianças em suas vivências cotidianas, nas festas e nas aulas passeios em espaços extraescolares. Se, como bem lembrou Julia (2001, p. 11), há um bom tempo as problemáticas da história da educação refinaram-se, mas os pesquisadores esqueceram-se do estudo das práticas escolares, em nossa tese abrimos a “caixa preta” da escola e buscamos compreender o que ocorreu no interior daquele espaço particular por meio dos olhares das crianças e das professoras. São elas que nos contam a história daquela escola. Assim, acreditamos que nossa

¹⁸ Dentre os estudos desenvolvidos no âmbito do PPGED, destacamos: AMORIM, Hananiel de Souza. **O discurso higienista para os Grupos Escolares na legislação educacional do RN (1908-1925)**. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016; BRITO, Anderson Dantas da Silva. **Em nome(s) da Educação: imaginários toponímicos dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1907-1947)**. 2019. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019; CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. **Da suntuosidade à funcionalidade: Grupo escolar Barão de Mipibu (1909-1971)**. 2018. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018; FERNANDES, Amanda Vitória Barbosa Alves. **A Associação de Professores do Rio Grande do Norte e as ideias pedagógicas difundidas no Grupo Escolar Antônio de Souza (1920-1930)**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020; MORAIS, Janaína Silva de. **Grupo Escolar Joaquim Nabuco – história e práticas educativas (Taipu/Rio Grande do Norte, 1919-1940)**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016; MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó: as ideias anisianas nos sertões do Seridó**. 2018. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018; RODRIGUES, Marta Bezerra. **Conceitos e práticas educativas nos regimentos escolares no Rio Grande do Norte (1910 1930)**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

opção pelo currículo vivido em detrimento do currículo prescrito, pelas ações das crianças e das professoras em detrimento das normas e legislações, confere grande originalidade ao nosso trabalho de pesquisa.

3. Aporte teórico-metodológico e fontes

Os autores que se dedicam ao estudo sistemático da infância têm apontado uma série de questões que norteiam a constituição desse campo das ciências. Segundo Marcos Cezar de Freitas e Moysés Kuhlmann Júnior (2002), três questões centrais norteiam o debate dos pesquisadores: a primeira delas diz respeito à necessidade de se estabelecer uma distinção entre os termos infância e criança:

Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com uma classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 7-8, grifos dos autores).

A segunda questão refere-se à definição da duração da infância, compreendida como elemento bastante variável. Assim, a infância poderia se restringir aos primeiros 12 ou 18 meses de vida, ou ao período que se estende até os 7 anos, ou poderia durar até os 10, 12, ou 14 anos. Já a terceira questão refere-se ao uso do termo infância, no plural, uma vez que no singular remeteria a “um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças” (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 7-8). Se, nos dizeres de Ludmilla Jordanova (apud HEIWOOD, 2004, p. 22), a *infância* é uma abstração que se refere a uma determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *criança*, o que procuramos desvendar nessa tese, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, é algum entendimento do que é ser criança, entre os 2 e 7 anos de idade, no NEI, entre os anos de 1979 e 2008.

Nosso trabalho de pesquisa, ao eleger como marcos temporais de análise os anos de 1979 e 2008, situa-se na esteira de uma história do tempo presente. Chauveau e Tétard (1999) afirmam que após a Segunda Guerra Mundial enterrou-se uma associação considerada profundamente antinômica: história e presente. A história não é apenas o estudo do passado, ela também pode ser, com um menor recuo e com métodos particulares, o estudo do presente. Assim, essa denominação está intimamente associada à criação, na França, do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), entre 1978 e 1980, que tinha por objetivo trabalhar sobre

o passado próximo e sobre uma História Contemporânea no sentido etimológico do termo, ou seja,

uma História [...] na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua. A partir de uma compreensão sobre uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa como todos os outros indivíduos (AREND; MACEDO, 2009, p. 201-202).

François Bedárida (2006) menciona que a principal inovação trazida pela história do tempo presente aos estudos históricos refere-se à união e à interação entre presente e passado, palavras de ordem já proferidas pelos fundadores dos *Annales*, conforme menciona Lucien Febvre, “compreender o presente por meio do passado e sobretudo o passado por meio do presente” (apud BEDÁRIDA, 2006, p. 221).

No âmbito dos estudos históricos situamo-nos também no cerne de uma história cultural defendida pelo historiador francês Roger Chartier em *A História Cultural: entre práticas e representações* (1990). Nessa obra, Chartier propõe um conceito de cultura enquanto *prática* e sugere para o seu estudo as categorias de *representação* e *apropriação*. Se o conceito de *representação* pode ser tomado como algo que permite “ver uma coisa ausente”, ou a “exibição de uma presença”, sua consistência vem do fato dele nos permitir “articular três modalidades de relação com o mundo social”: primeiramente, delimitando e classificando as múltiplas configurações intelectuais “através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos”; segundo, estabelecendo práticas que levam ao reconhecimento de uma identidade social, de uma forma específica de estar no mundo, a partir de um estatuto e de uma posição; por fim, determinando “formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares), marcam de forma visível a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (CHARTIER, 1990, p. 23; 1991, p.183). Se a noção de *representação* é vista por Roger Chartier como a pedra angular da história cultural, o conceito de *apropriação* seria o seu centro (VAINFAS, 1987, p. 14), pois diz respeito a “uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais [que] são sociais, institucionais, culturais” (CHARTIER, 1990, p. 23). Dessa forma, Chartier defende que o social só faz sentido no mundo das representações, práticas e apropriações culturais.

No âmbito de uma história cultural da infância, o campo temático da história da educação da infância tem apontado a necessidade de compreendermos os dilemas e os embates que permearam as concepções educacionais adotadas pelas instituições de educação infantil, no Brasil, ao longo do século XX. Moysés Kuhlmann Júnior (2000, p. 5-18) sistematizou tal

questão em cinco pontos fundamentais, que ao longo dessa pesquisa, se constituíram em categorias de análise verificadas. Referimo-nos ao embate entre: 1º) família e instituição: que compreende as instituições de educação infantil ora como um direito das famílias pobres, ora como direito da mulher ao trabalho; 2º) educação e assistência: fundamentado ora no caráter assistencial das instituições de educação infantil ora no seu caráter educativo e que introduz a perspectiva da pré-escola como direito da infância a partir da indissociabilidade entre tais categorias; 3º) puericultura e higiene: compreendidos como saberes indispensáveis à educação da criança pequena, tanto no âmbito privado quanto no público; 4º) jogos e brincadeiras: com a defesa de que o crescimento, o desenvolvimento e a formação dos hábitos da criança pré-escolar deveriam ser acompanhados dos cuidados com sua saúde física e de questões pedagógicas que envolviam habilidades mentais, socialização, brincadeiras, jogos e atividades livres; 5º) desenvolvimento, cognição e recreação: com destaque para um modelo tradicional de pré-escola, baseado na linha do desenvolvimento natural e do ludismo e de um outro modelo, considerado moderno, na linha do desenvolvimento intelectual.

Nosso trabalho insere-se, pois, no âmbito de uma história cultural da infância que considera como pressuposto básico que a criança é um construto social que se transforma historicamente, com variantes no tempo, no espaço e entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. Tais questões relativas à história da educação, à história da infância, à cultura e ao espaço escolar, nos ajudaram a compreender que, em fins do século XX e inícios do século XXI, certas formas de pensar a criança, a infância e a educação são representações historicamente construídas. A compreensão de tal questão é de fundamental importância na nossa tomada de consciência de que tais representações afetam e transformam as práticas sociais de educadores, cuidadores, pais, familiares etc. nos mais diversos espaços e na vivência cotidiana com as crianças. Para recriar a forma como as crianças viviam no passado e escrevermos uma história cultural da infância, devemos compreender o que os adultos pensavam sobre as crianças e o que as próprias crianças pensavam e sentiam sobre si e sobre o outro. E esse foi o nosso propósito aos nos debruçarmos sobre as representações da infância e a cultura escolar produzida no NEI.

Em nosso trabalho de pesquisa, a fim de investigarmos a cultura e o espaço escolar, as práticas pedagógicas e as representações da infância no NEI, consultamos os seguintes escopos documentais¹⁹: primeiramente, pesquisamos parte da documentação de caráter

¹⁹ Nossas fontes, que agrupamos em três categorias centrais, articulam-se com o conceito de espaço escolar: a documentação de caráter iconográfico (fotografias, plantas arquitetônicas do prédio escolar do NEI e desenhos infantis) nos possibilitaram analisar o espaço físico institucional e as relações que lá se travaram entre professoras,

administrativo da UFRN existente na sessão Coleções especiais do acervo da Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM): Boletins Informativos, Boletins de Pessoal e Boletins de Serviço. Localizamos no arquivo da BCZM um total de 60 boletins informativos contendo dados sobre práticas cotidianas e medidas administrativas relativas ao NEI, bem como 10 boletins de pessoal e 10 boletins de serviço que trazem resoluções, portarias, comunicados e decretos sobre o nosso objeto de pesquisa. Tal coleção, constituída por uma documentação de caráter serial, infelizmente não está completa, o que, de certa forma, comprometeu o trabalho mais preciso de reconstituição histórica. Em função do fechamento da BCZM e da consequente interrupção das atividades acadêmicas na UFRN a partir de 18 de março de 2020, por causa da pandemia do novo coronavírus (SARS-COVID-19), interrompemos a pesquisa em tal acervo, sem esgotá-la. Entretanto, quando as atividades acadêmicas voltaram a funcionar presencialmente na UFRN, já estávamos em fase de conclusão da pesquisa e, nesse sentido, optamos por não mais retomar a consulta a essas fontes, uma vez que havíamos alcançado nossos objetivos com a documentação que tínhamos em mão.

Do acervo da BCZM consultamos também manuais, dissertações e teses produzidos pelas professoras do NEI e por professores do departamento de Educação da UFRN, que nos trouxeram informações relevantes, de um lado, sobre a primeira experiência de implantação de uma proposta curricular na escola e, de outro, sobre o trabalho de mediação que constituiu a alma da prática pedagógica da instituição.

Em nossa pesquisa, consultamos também o acervo fotográfico proveniente do arquivo escolar do NEI, bem como as plantas baixas do prédio escolar, pertencentes ao acervo do setor de infraestrutura da UFRN. Em relação às fotografias, o NEI possui um acervo fotográfico bastante numeroso que, infelizmente, não está organizado. São inúmeras pastas, caixas, envelopes, álbuns e painéis contendo fotos do cotidiano escolar, de professoras e alunos em atividades pedagógicas e livres nos diversos espaços da escola, das apresentações de teatro, música e dança, dos passeios de campo, das festas na escola, a exemplo do carnaval e do São João, da comemoração do dia das crianças, entre outras. Algumas pastas e álbuns possuem uma

crianças, servidores e familiares das crianças); a documentação de caráter burocrático-administrativo (boletins informativos, boletins de pessoal e boletins de serviço da UFRN) nos conduziram ao resultado das relações construídas pelos agentes do processo educativo no âmbito do espaço escolar, pois falam-nos do universo das normas e das prescrições curriculares e nos informam sobre o cotidiano da vida escolar. Por fim, a documentação de caráter bibliográfico, constituída por manuais, dissertações e teses, cadernos *Faça e conte* e livros das turmas de alfabetização nos permitiram, de maneira geral, compreender tanto o universo das normas e regimentos escolares, quanto a proposta curricular e a metodologia de sala de aula. Ademais, os cadernos *Faça e Conte* apresentaram-nos o currículo vivido e os livros das turmas de alfabetização, além de nos permitir descortinar o universo do cotidiano escolar, seus espaços e tempos, permitiram-nos compreender as representações e apropriações, os modos de pensar e fazer, as estratégias de relacionamento de crianças e professoras no âmbito da vida escolar.

ordenação que nos pareceu coerente, com fotos de uma mesma época. No entanto, as fotos que encontramos, sobretudo, nas caixas, envelopes e painéis estão completamente desordenadas. Algumas possuem o registro no verso de uma legenda e, às vezes, do ano em que foram tiradas. Mas a maioria delas não contém nenhuma informação. Desse acervo, digitalizamos um total de 371 fotos das quais 80 constituíram importante matéria de análise em nossa tese.

Considerando que, na atualidade, um fluxo incessante de imagens constitui o nosso meio circundante, acreditamos que as fotografias nos falam fundo quando o assunto é recordar, elas são a lembrança de um passado desaparecido. Susan Sontag (2003, p. 26) considera que, ao mesmo tempo que é um registro objetivo do passado, uma cópia ou uma transcrição fiel de um momento da realidade, a foto é, também, um testemunho pessoal, uma interpretação dessa realidade. Assim, tanto a foto espontânea, tosca e imperfeita, quanto a obra de um fotógrafo experiente, tem o seu significado dependente de “como a imagem é identificada ou erroneamente identificada; ou seja, depende das palavras” (SONTAG, 2003, p. 28). Nesse sentido, as intenções do fotógrafo pouco determinam o significado da foto, que seguirá seu próprio curso, afeito aos caprichos e interesses daqueles que dela fizeram uso.

Considerando tais questões, as imagens que aqui utilizamos como fontes históricas, tanto as fotografias, quanto os desenhos produzidos pelas crianças, contidos nos livros das turmas de alfabetização ou nos cadernos *Faça e Conte* e a planta escolar do prédio do NEI, foram compreendidas como representações iconográficas, uma vez que foram historicamente construídas. Acreditamos, pois, que tais imagens, associadas a outros registros e informações, constituíram-se, nos dizeres de Jorge Coli (1998), em “certidões visuais” do acontecido, do passado. Susan Sontag (2003, p. 42) acrescenta que “a imagem fotográfica, na medida em que constitui um vestígio [...], não pode ser simplesmente um diapositivo de algo que não aconteceu. É sempre a imagem que alguém escolheu; fotografar é enquadrar, e enquadrar é excluir”. Dessa forma, considerando que a imagem não é o retrato fiel de uma dada realidade, mas uma representação, resultado dos olhares e das escolhas de quem as produziu, temos consciência que a imagem não se esgota em si. Portanto, procuramos ir além da dimensão mais visível, decodificando os ícones, tornando-os inteligíveis, identificando seus filtros e, tomando-os como testemunhos que subsidiam nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de intencionalidade e de filtros contemporâneos. Compreendemos, pois, tais imagens como “plenas de representação do vivenciado e do visto, mas também do sentido, do imaginado, do sonhado e do projetado” (PAIVA, 2006, p.14).

Além da documentação de caráter administrativo e das imagens, mencionadas anteriormente, pesquisamos um conjunto de relatos de práticas pedagógicas produzidos pelas

professoras da instituição, compilados numa publicação denominada cadernos *Faça e Conte*, existente para consulta pública na biblioteca setorial do NEI. Além dessa publicação, pesquisamos também, nesse acervo, uma coleção de livros produzidos pelas turmas da alfabetização do NEI, denominadas turma 5²⁰, entre os anos de 1988 e 2008. Pautou nossa escolha, de um lado, o fato desse acervo se constituir por uma rica documentação sobre a vivência das crianças no âmbito escolar, fruto de observações, impressões e ideias tanto das professoras sobre as crianças, quanto das próprias crianças sobre o mundo que as cercavam e, de outro, o fato deste acervo se constituir como parte de uma cultura material bastante peculiar à cultura escolar produzida pelo NEI.

Em relação aos relatos de prática pedagógica, encontramos na biblioteca do NEI, quatro volumes dos cadernos *Faça e Conte*, publicados nos anos de 1992, 1998, 1999 e 2006. O caderno *Faça e Conte* é uma publicação do NEI, voltada, sobretudo, para os profissionais de educação infantil e de áreas afins, que pretende se constituir como *lócus* de reflexão, discussão e socialização dos processos de produção de conhecimento no âmbito da educação infantil e que tem por objetivo dar maior amplitude e visibilidade ao saber-fazer, isto é, à prática pedagógica desenvolvida no NEI. O primeiro *Caderno Faça e Conte* que tivemos acesso foi publicado no ano de 1992, na gestão das professoras Isabel Cristina Miranda Pinheiro (direção), Cristina Diniz Barreto de Paiva (vice direção) e Denise Maria de Carvalho (coordenação pedagógica). Constitui-se por 16 relatos de prática pedagógica relativas às diversas turmas da educação infantil do NEI, cobrindo um período que vai do ano de 1990 até 1992, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1: Relatos pedagógicos existentes no *Caderno Faça e Conte* (1992)

Ano	Turma	Turno	Bimestre	Professoras	N. de crianças
1991	1	Matutino	mai./jun./set./out.	Judite Borges dos Santos e Elba Rosa Cavalcante de Vasconcelos	26
1991	1	Vespertino	mar./abr.	Maria Alba S. de Souza e Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo	25
1992	1	Vespertino	fev./mar./abr.	Ana Lúcia Xavier Vieira e Ridan Rosane da C. Brito	25
1992	2	Manhã	mar./abr.	Maria Aldenora Ferreira de Menezes e Veralúcia Borges Bezerra	25
1992	2	Vespertino	mar./abr.	Sarah Edianewbe Serêjo Bento e Vânia Pascoal Lacôrte	24
1990	3	Vespertino	out./nov.	Maria Emília Santos S. F. Freire e Ridan Rosane da C. Brito	25
1991	3	Matutino	mai./jun./set./out.	Vânia Pascoal Lacôrte	25

²⁰ A turma 5 da educação infantil do NEI corresponde, hoje, ao 1º ano do ensino fundamental.

1992	3	Matutino	mar./abr.	Maria Gerlani Porpino Krumenauer e Regina Célia S. Lira	25
1992	3	Vespertino	mar./abr.	Adelaide Paulino Ferreira	24
1991	4	Manhã	nov./dez.	Maria Gerlani Porpino Krumenauer e Regina Célia S. Lira	25
1991	4	Vespertino	mai./jun./set./out	Djanira Barbosa de Farias	25
1990	5	Vespertino	jul./ago.	Eriama Hackradt Dias	25
1990	5	Não consta	mai./jun.	Ana Maria Cunha de Aguiar Maia e Gildete Azevedo	Não consta
1991	5	Vespertino	mai./set./out.	Cristina Diniz Barreto de Paiva	17
1991	5	Matutino	ago./set./out.	Cynthia Pereira de Medeiros	25
1992	5	Matutino	fev./mar./abr.	Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo	22

Fonte: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Faça e Conte:** relatos de prática pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, 146 p.

Convém ressaltar que os relatos referentes ao ano de 1990 dizem respeito apenas às turmas 3 e 5 e os relatos referentes aos anos de 1991 e 1992 cobrem todas as turmas do NEI, tanto as do período matutino quanto as do vespertino. Assim temos: 3 relatos para a turma 1 (crianças de 2 a 3 anos); 2 relatos para a turma 2 (crianças de 3 a 4 anos); 4 relatos para a turma 3 (crianças de 4 a 5 anos), 2 relatos para a turma 4 (crianças de 5 a 6 anos); e 5 relatos para a turma 5 (crianças de 6 a 7 anos). Enfocando as atividades bimestrais, os relatos, em seu conjunto, cobrem todo o ano letivo, iniciando-se no mês de fevereiro e terminando em dezembro. Essa publicação de 1992 contém ainda, ao seu final, uma “bibliografia básica para o professor da pré-escola” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1992, p.143). Além disso, das 24 professoras que constituíam o corpo docente do NEI à época da publicação desse caderno, incluindo nesse número as três professoras que faziam parte do núcleo gestor, apenas quatro não constam como autoras de relatos (a diretora, a coordenadora pedagógica e duas outras professoras do corpo docente). Entre as vinte professoras que assinam os trabalhos, quatro escrevem dois relatos e as demais apenas um, quase sempre em parceria, visto que duas professoras assumem integralmente as atividades nas turmas da educação infantil, compartilhando os trabalhos entre si.

Já o segundo caderno que tivemos acesso, data de 1998. Foi nesse ano que o NEI viabilizou a ideia de dar certa periodicidade à publicação com vistas a transformá-la em *cadernos*, a fim de que a sua equipe docente pudesse “compartilhar com outros educadores os caminhos percorridos na procura de um fazer pedagógico significativo, consequentemente apaixonado” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 5). Essa publicação conta com um conjunto integrado de referências teórico-metodológicas e relatos de práticas pedagógicas a fim de fazer com que o leitor tenha acesso, não só às contribuições teóricas, mas também a

uma das muitas formas de sistematizar o trabalho pedagógico infantil. Desse caderno, constituído por sete artigos produzidos por professoras do NEI e um texto fruto da transcrição de uma gravação da palestra proferida pela professora da Faculdade de Educação da USP, Marta Kohl de Oliveira, no Encontro de Educação Infantil, interessa-nos, especificamente, os três últimos artigos, que são relatos de práticas pedagógicas realizadas no NEI. Os demais são recortes das dissertações de mestrado de suas autoras, professoras do NEI, que não têm, necessariamente, o NEI como objeto²¹. Sobre a prática pedagógica desenvolvida no NEI temos os seguintes relatos.

Quadro 2: Relatos pedagógicos existentes no *Caderno Faça e Conte* (1998)

Turma	Turno	Ano	Professoras	N. de crianças
5	Não especificado	1998	Analice Cordeiro dos Santos e Gilvânia Ponte	Não especificado
3	Não especificado	Não especificado	Arlete Maria Leal Santos, Elba Rosa C. de Vasconcelos, Judite Borges dos Santos e Rutilene Santos de Souza	24*
Não especificado	Não especificado	Não especificado	Maria Augusta Costa Cartaxo e Nayde Solange Garcia Fonseca	Não especificado

Fonte: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Caderno Faça e Conte*, Natal, ano 1, n. 1, nov./dez. 1998, 125 p.

*Este trabalho foi realizado simultaneamente em duas turmas, cada uma delas constituída por 24 crianças.

O terceiro caderno *Faça e Conte* foi publicado em 1999, como parte das comemorações dos 20 anos de trabalho do NEI e seus 24 textos têm caráter de registro memorialístico e histórico daquele tempo e daquele espaço em que seus autores, todos profissionais do NEI, fizeram parte da constituição de uma escola de educação infantil no contexto de uma universidade pública em suas diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, a publicação é composta, em grande parte, por registros de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras nas diversas turmas da educação infantil e que tratam dos aspectos cognitivos e psicossociais do desenvolvimento infantil e, em menor grau, de relatos das professoras acerca de sua trajetória profissional na instituição e artigos acerca de aspectos da história institucional do NEI. Desse volume interessou-nos, sobretudo, os relatos que diziam respeito às trajetórias das professoras na instituição e à história institucional do NEI.

Por fim, o último caderno *Faça e Conte* ao qual tivemos acesso data de 2006. Intitulado *Entrelaçando Vivências e Saberes na Educação Infantil*, tal publicação foi organizada em dois segmentos: no primeiro encontramos textos que articulam diversos aspectos da relação teoria-prática na formação de professores e o segundo apresenta uma série de relatos

²¹ A dissertação de Carmen Rêgo é exceção a essa regra, já que trata da oralidade em crianças de 2 e 3 anos de idade, a partir da prática vivenciada no NEI.

acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas turmas do NEI, da turma 1 à turma 5, totalizando 15 relatos de práticas pedagógicas que foram consultados na escrita dessa tese, conforme podemos visualizar melhor no quadro abaixo²²:

Quadro 3: Relatos pedagógicos existentes no *Caderno Faça e Conte* (2006)

Turma	Turno	Ano	Professoras	N. de crianças
1	Não especificado	Não especificado	Keila Barreto de Araújo e Suzana Maria de Brito Medeiros	25
1	Não especificado	2005	Dominique Cristina S. de Sena, Keila Barreto de Araújo, Kívia Pereira de Medeiros	18
2	Não especificado	Não especificado	Analice Cordeiros dos Santos Victor e Olga Maria Cavalcanti Rocha	Não especificado
2	Não especificado	2004	Régia Maria e Wedna Gabriel Pires	23
3	Não especificado	Não especificado	Gilvânia Maria Dias Pontes e Raimunda Porfírio Ribeiro	24
3	Não especificado	Não especificado	Andréa Moraes Diniz e Arlete Maria Moraes Santos	22
4	Não especificado	Não especificado	Daliane Fernandes T. Luiz, Elba Rosa C. Vasconcelos e Maria Zilda da Silva*	22
4	Não especificado	Não especificado	Maria da Paz de Souza Moreira e Rutilene Santos de Souza Melo	22
5	Não especificado	Não especificado	Maria Augusta Costa Cartaxo e Nayde Solange Garcia Fonseca	13
5	Não especificado	Não especificado	Naire Jane Capistrano e Sarah Edianewbe Serejo Bento	22

Fonte: NUCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. *Entrelaçando vivências e saber na educação infantil*. Natal: NEI/UFRN, 2006. 140 p. (Coleção Faça e Conte)

*A turma conta com duas professoras e uma estagiária do curso de Pedagogia

Como dissemos anteriormente, pesquisamos também os livros produzidos pelas crianças concluintes da Turma 5 da educação infantil no NEI. Para o período compreendido entre os anos de 1988 (quando se iniciou o projeto de publicação dos livros) e o ano de 2008 (marco final de nossa pesquisa), a biblioteca do NEI possui, em seu acervo, um total de 47 livros escritos pelas turmas da alfabetização, que foram por nós consultados em sua totalidade. Entre atividades lúdicas e pedagógicas, crianças que se situavam na faixa etária dos 6 e 7 anos de idade e que se encontravam no último ano da educação infantil, legaram-nos uma fonte imprescindível para a compreensão da cultura e do espaço escolar, do seu universo social e das práticas e representações que envolvem a educação da infância na época contemporânea. Trata-se, pois, de uma série de livros que foram publicados pelo NEI para coroar o encerramento de

²² Excluímos do quadro os cinco textos escritos por Gilka Pimentel, que não fazem alusão às práticas realizada em uma turma consolidada específica, mas propõe-se a refletir sobre o conjunto das práticas que, de forma, geral, são levadas a cabo pelas professoras nas diversas turmas do NEI, da turma 1 à turma 5. Intitulam-se *Entrelaçando Vivências e Saberes na Turma 1*; *Entrelaçando Vivências e Saberes na Turma 2*; *Entrelaçando Vivências e Saberes na Turma 3*; *Entrelaçando Vivências e Saberes na Turma 4*; e, *Entrelaçando Vivências e Saberes na Turma 5*.

um ciclo e o aprendizado da leitura e da escrita, que se iniciou na turma 1, quando as crianças ingressaram na escola, por volta dos 2 anos de idade e que, longe de ter sido um processo mecânico e doloroso, foi construído cotidianamente, a partir de um trabalho de mediação pedagógica desenvolvido pelas professoras, que privilegiava a vivência, a experiência e a ludicidade na prática pedagógica, sem perder a dimensão da infância.

Compreendemos tais livros como fontes preciosas para a pesquisa histórica, pois constituem matéria-prima passível de ser trabalhada numa abordagem que privilegie tanto a cultura escolar como em pesquisas no âmbito da história da alfabetização, na história da leitura e da escrita como práticas culturais e sociais, na história do livro e na história social da criança e da infância. Os textos produzidos marcam o processo de letramento e alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos e guardam a memória dos principais temas de pesquisa estudados ao longo do ano, as experiências e vivências de sala-de-aula que marcaram sua infância, bem como histórias de faz de conta, fruto da criação e imaginação infantil.

A incursão que fizemos em tais livros nos mostra também que eles não são receptáculos de saberes prescritos, mas dos saberes produzidos no âmbito do cotidiano escolar. Eles também nos falam das práticas de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar. Objeto da cultura material, o livro da turma 5, assim como o livro didático, “não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações” (MUNAKATA, 2016, p. 134). Em nosso trabalho, nosso interesse em torno desse objeto da cultura material escolar deriva, sobretudo, pelo fato dele se constituir como repositório dos saberes aprendidos, das práticas empregadas, das atividades realizadas, das imagens de crianças em sua vivência no cotidiano escolar e das representações da infância forjadas no âmbito da cultura escolar.

Embora fossem produzidos por crianças em processo de alfabetização, o livro da turma 5 era compreendido, pela equipe pedagógica do NEI, como um “referencial de leitura e escrita”. Assim sendo, para que os rigores da língua escrita fossem observados, os textos produzidos pelas crianças eram retomados e corrigidos pelas professoras, num trabalho de mediação realizado conjuntamente com as crianças. Além disso, a revisão do texto garantia também coerência e coesão às narrativas produzidas.

Compreendemos que a mediação das professoras no processo de escrita das crianças constitui a grande fragilidade das nossas fontes, no que diz respeito à compreensão do universo mental das crianças. A busca pelo rigor ortográfico, pela coesão, pela coerência, pelo “embelezamento do texto” são especificidades da escrita e do pensamento do adulto alfabetizado e não da criança em processo de alfabetização. Tal busca do rigor ortográfico e a

estrita obediência ao formalismo linguístico, em nosso ponto de vista, confere ao pensamento infantil uma tal complexidade e elaboração, ainda não alcançada pela criança, se considerarmos as etapas do desenvolvimento infantil, e afetam, de tal forma, o resultado final dos textos que nos são apresentados no livro que, por diversas vezes, custamos a divisar as fronteiras existentes entre o pensamento da criança que escreveu o texto e o pensamento da professora que mediou o processo²³. Assim, em nosso trabalho de análise das fontes procuramos sempre ter em mente as correlações de força que se operaram na produção dessas narrativas.

Por fim, cabe-nos mencionar aqui que, além do acervo fotográfico e do material de caráter bibliográfico que encontramos na biblioteca setorial do NEI, não encontramos nenhuma outra documentação referente ao período pesquisado no arquivo escolar da instituição que, em função da falta de espaço, limita-se a guardar sua documentação mais atual. Os livros de matrículas dos alunos, as atas de reuniões de professoras, os projetos pedagógicos, a correspondência escolar, estão perdidos, acreditamos, em outros arquivos da UFRN, para os quais, porventura, poderiam ter sido transferidos. Ademais, percebemos que, na atualidade, há um desconhecimento, por meio da equipe do NEI, acerca tanto da existência, quando do paradeiro dessa documentação produzida pela própria escola em um outro período. Como a pandemia limitou nossos movimentos no decurso dessa pesquisa, caberia-nos ainda um trabalho mais meticuloso de investigação com vistas a localizar tal documentação.

Em nosso trabalho, assumimos o compromisso de encarar a história como uma “operação”, compreendendo-a como o produto da relação entre um lugar social, procedimentos científicos de análise e a construção de um discurso (CERTEAU, 1982, p. 66). A combinação desses três elementos nos permite reconstituir uma realidade histórica-social passada a partir de uma prática de sentido do presente. Dessa forma, nos dizeres de Michel de Certeau (1982, p. 46) “fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas”. Nesse sentido, norteia todo o nosso trabalho de pesquisa a ideia de que nossas fontes, sejam elas escritas ou iconográficas, são “documentos-monumento”, produtos da sociedade que as fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Portanto, consideramos que os documentos utilizados na pesquisa histórica não são objetivos, inócuos, nem primários, conforme nos ensinou Jacques Le Goff (2003). Em função disso, procedemos à “crítica do documento [...] como monumento”, analisando as condições de sua produção para que pudessemos utilizá-lo com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p. 535-536).

²³ Consideramos como melhor exemplo disso, o texto intitulado *O relógio mágico*, analisado no Capítulo 3 de nossa tese. Ver: (SOUZA, 2003, p.53-54).

Além disso, no trato com as fontes primárias prevaleceu nosso olhar analítico-sintético, a partir do levantamento e exame atento das informações disponíveis, que foram articuladas tanto de forma sincrônica quanto diacrônica, de modo que as características e o significado do fenômeno pesquisado não se perdessem. Ao perscrutar as fontes, assumimos os lugares dos sujeitos e adentramos o espaço escolar para vivenciar sua cultura. Acumulando os indícios, experimentamos a prática pedagógica, descobrimos saberes e vivenciamos o cotidiano escolar. Antoine Prost (2000, p. 18) menciona que a história se constitui de experiências para serem vividas “na imaginação e no pensamento”. Essa experiência nos caminhos da história “supõe um trabalho de imaginação e uma simpatia curiosa e atenta, que se deixa guiar pelos próprios temas”. Entretanto, a imaginação do historiador não deve trabalhar livremente, ela precisa se apoiar em traços, indícios, provas que confirmam aquilo que ele imagina. Assim, “a história é imaginação e controle de imaginação pela erudição” (PROST, 2000, p.19). Com vistas a reconstruir a história do NEI, partindo de determinadas categorias de análise, utilizamos as técnicas de manipulação, análise e interpretação dos documentos, cujo conteúdo foi confrontado com os determinantes histórico-sociais com vistas a evidenciar, pela reflexão crítica, o significado da cultura produzida no espaço escolar do NEI naquela conjuntura específica. Todo esse trabalho de pesquisa empírica processou-se, paralelamente, a um cuidadoso trabalho de revisão bibliográfica acerca da temática pesquisada.

A pesquisa empírica realizada no decorrer desse trabalho materializou-se numa tese constituída por duas partes e quatro capítulos. A primeira parte da tese, denominada **Tempos e espaços do NEI**, trata, de um lado, da instituição escolar, com seus regulamentos, leis e sujeitos e, de outro, da organização do espaço e do tempo escolar. No **Capítulo 1**, intitulado “**Uma pré-escola diferente**”: **currículo em movimento na cultura escolar do NEI (1979-2008)**, fizemos uma análise, mediante pesquisa bibliográfica e documental, do contexto que envolveu o surgimento, a implantação e a consolidação do NEI na UFRN. Procuramos, nesse trabalho, desvelar o processo que deu origem à pré-escola no âmbito da universidade e analisar o universo das normas que regimentaram sua instituição ao longo dos anos de 1980, destacando questões acerca da estrutura e do funcionamento do ensino, da concepção pedagógica que norteou a prática dos professores, da organização curricular e do entrelaçamento das vivências infantis com os saberes construídos na prática pedagógica. Para a escrita desse capítulo, pesquisamos a documentação de caráter administrativo da UFRN (boletins de pessoal, boletins de serviço, resoluções, portarias, regimentos, decretos, entre outros), bem como os relatos dos cadernos *Faça e Conte* e das dissertações e teses escritas pelas professoras que trabalharam no NEI naquele período.

No **Capítulo 2**, intitulado **A organização do espaço e do tempo escolar no NEI** procuramos demonstrar, mediante pesquisa documental, como a organização institucional do espaço e do tempo escolar no NEI contribuíram para forjar uma cultura escolar fundamentada, sobretudo, numa prática pedagógica que concebeu a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, tornando-a protagonista na produção do conhecimento. Para tanto, utilizamos as fotografias existentes no arquivo escolar do NEI, as plantas do prédio escolar, provenientes do acervo do Setor de Infraestrutura da UFRN, bem como os livros produzidos pelas crianças da turma 5 e os cadernos *Faça e Conte*, do acervo bibliográfico da escola.

A segunda parte da tese, intitulada **Cultura Escolar e Infância**, constituída pelos dois capítulos finais, aborda as representações da infância e a íntima relação que se estabelece entre cultura escolar, vivências e experiências infantis. No **Capítulo 3**, denominado **Cultura escolar, kindercultura e cultura de massa: consumo cultural na infância**, procuramos demonstrar, a partir da análise das histórias de faz de conta produzidas pelas crianças da turma 5, de um lado, como a cultura escolar proveniente do aprendizado e das descobertas derivadas dos temas de pesquisa e, de outro, a kindercultura e a cultura de massa influenciaram o imaginário infantil, tornando-se parte da vivência e da experiência das crianças do NEI.

No **Capítulo 4**, intitulado **Representações da infância no NEI: cotidiano das relações infantis, vivência e experiência nas histórias de faz de conta**, procuramos, também, com base na análise das histórias de faz de conta produzidas pelas crianças da turma 5 do NEI, analisar o cotidiano das relações infantis e a representação, na infância, de temas tais como: família, maternidade e questões de gênero; vivências e experiências infantis no espaço extraescolar (brincadeiras, esportes e atividades físicas, festas e comemorações); espaços de sociabilidade infantil; o “mapa dos sentimentos” e as “paisagens do medo”; e, por fim, as percepções acerca do eu, do nós e do outro.

Nesse esforço de escrever uma história da cultura e do espaço escolar e das representações da infância numa escola de educação infantil, a partir da análise da documentação que descrevemos acima, talvez seja pertinente lembrar a referência que Hanna Arendt (1979) faz ao presente como “lacuna” entre passado e futuro. Segundo a autora, podemos compreender o tempo não como um *continuum*, pois ele interrompe-se no ponto onde o ser humano se encontra. Essa lacuna não deve ser vista como um intervalo, mas como um campo de forças gerado pelo esforço do homem para pensar. Acreditamos ser de fundamental importância que busquemos, no presente, um conhecimento sobre a história da educação da infância para compreendermos como novas representações da infância tem se constituído a partir das práticas pedagógicas e do cotidiano experienciado nos espaços institucionais e como

determinadas representações ainda sobrevivem como permanência, impondo dilemas e embates à educação da infância. Para tanto, acreditamos ser de fundamental importância um trabalho que, de um lado, trate da cultura e do espaço escolar e, de outro, descortine as representações que fundamentam a infância e a educação infantil, constituindo-se como parte da sua história. Esperamos, assim, contribuir de forma eficaz para o avanço dos estudos históricos na área.

PARTE I

TEMPOS E ESPAÇOS DO NEI



1. Fragmento da capa do livro da turma 5, *Tempo de conhecer e ser feliz* (2003), organizado pela professora Rutilene Santos de Souza.

CAPÍTULO I

“UMA PRÉ-ESCOLA DIFERENTE”: CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA CULTURA ESCOLAR DO NEI (1979-2008)

O pombinho não conseguia voar porque ele era pequenininho, era um bebê e ainda não tinha aprendido a voar. Ele tentou voar, mas só caía. O pombinho não desistia e ficou tentando dez dias e dez noites. Ele cresceu mais um pouco e finalmente conseguiu voar.

Pedro Henrique, 6 anos, aluno da turma 5 do NEI (2006).

Um dos estudos mais tradicionais no âmbito da história da educação diz respeito às normas que regulam as instituições escolares, uma vez que os pesquisadores têm maior facilidade de acesso aos regimentos e aos projetos pedagógicos das escolas do que à própria realidade das práticas escolares (JULIA, 2001, p. 15). No entanto, menciona Faria Filho (2004, p. 154), a pesquisa sobre as práticas escolares constitui a pedra de toque da renovação dos estudos históricos em educação. Tanto Julia (2001) quanto Faria Filho (2004) enfatizam que tal história é de difícil reconstituição, haja vista o desaparecimento a que foram legados os documentos dos arquivos escolares. André Chervel (1990, p. 209) acrescenta:

os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares.

Por outro lado, Faria Filho (2004, p.154) argumenta que em função dessa dificuldade, para se fazer uma história das práticas escolares, o olhar e as perguntas do historiador devem levá-los “a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam”. Em nosso trabalho de pesquisa documental, descobrimos ser possível realizar um trabalho de pesquisa tanto acerca do currículo escolar implementado no NEI, quanto em relação às práticas escolares que foram levadas à cabo naquela instituição²⁴.

A narrativa escrita por Pedro Henrique, que escolhemos para a abertura do nosso capítulo acerca do currículo em movimento que fez do NEI “uma escola diferente”, foi extraída do livro *Histórias Fantásticas*, escrito pelas crianças da turma 5 A, do turno vespertino, do ano de 2006 e organizado pelos professores Artur Velludo da Costa Moraes e Simone Rodrigues de

²⁴ O registro das práticas escolares implementadas no NEI estão presentes em duas publicações organizadas pela equipe pedagógica da instituição e que fazem parte do acervo documental da Biblioteca Setorial do NEI. Referimo-nos aos cadernos *Faça e Conte*, contendo relatos de práticas pedagógicas nas diversas turmas da educação infantil e aos livros produzidos pelas professoras e crianças da Turma 5, em fase de alfabetização, que falam das suas vivências e experiências no espaço escolar, dos temas de pesquisa que estudaram durante o ano letivo e que trazem as histórias de faz de conta que escreveram.

Lima Costa. Trata-se, pois, de uma história de faz de conta, fruto da imaginação da criança e de uma prática de produção de textos ancorada na leitura da literatura infantil e na exploração das vivências das crianças (MORAES; COSTA, 2006, p. 13). Os registros contidos nessas fontes nos possibilitam o entendimento de como as crianças constroem o mundo, exercem o protagonismo na aprendizagem e na história, criando mundos, narrativas, imaginando histórias.

A análise de nossa documentação, em consonância com a narrativa da criança, demonstra que a prática pedagógica no NEI se articulava a uma vertente de estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento²⁵ que demonstra que, embora o desenvolvimento humano seja o grande responsável pela aprendizagem, determinadas habilidades são conquistadas ou aprendidas na medida em que a criança amadurece e que o meio histórico-cultural lhe favorece. Assim como “o passarinho que não sabia voar”, as crianças do NEI e, entre elas, Pedro Henrique, desde muito cedo, faziam descobertas, adquiriam determinadas habilidades a partir da experiência, da persistência, mas também da maturidade, adquirida ao longo das etapas do desenvolvimento infantil, favorecidas pelas interações e pelo meio social no qual viviam.

Em nossa tentativa de reconstituir uma história das práticas pedagógicas no NEI, observamos que regularidades, continuidades, tensões e rupturas são marcas de sua história. Maria da Conceição de Oliveira Andrade (2019), ao traçar uma periodização para a história institucional do NEI, estabelece três momentos principais em sua trajetória como instituição de educação infantil no cerne da UFRN: o primeiro momento, compreendido entre os anos de 1979 e 1992, marcado pelo ato de criação e implementação do NEI na UFRN, a partir da Resolução Nº 55/79 – CONSUNI, de 17 de maio de 1979 e sua consequente vinculação ao Gabinete do Reitor e subordinação administrativa à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. O segundo momento, situado entre os anos de 1993 e 2003, marcado pela ruptura com a estrutura administrativa e vinculação institucional anterior, passando o NEI, a partir de então, à categoria de Unidade Suplementar da Universidade e subordinando-se, administrativamente, ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, pedagogicamente, ao Departamento de Educação da UFRN; e o terceiro momento, situado entre os anos de 2004 e 2017 (marco final da pesquisa

²⁵ O surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, no século XIX, esteve intimamente relacionado à necessidade de organização dos espaços escolares em sistemas de classes por idades, com vistas a classificar e mensurar as condutas infantis estabelecendo e consolidando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças de acordo com o seu desempenho (CASTRO, 1998). Ao longo do século XX, a produção de saberes sobre a infância no campo da Psicologia do Desenvolvimento influenciou bastante os profissionais da educação infantil. Destacamos, como as principais vertentes da área, a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, a teoria de recapitulação de Anna Freud, a teoria psicossocial de Erik Erikson, a epistemologia genética de Jean Piaget, a psicologia genética de Henri Wallon e, por fim, a psicologia histórico-cultural de L. S. Vygotsky (XAVIER; NUNES, 2015).

da autora), marcado pela efetivação de uma gestão colegiada e pela ampliação das turmas do Ensino Fundamental, a partir de 2010.

No entanto, interessa-nos, sobretudo, um período da história do NEI no qual a escola se dedicava, unicamente, à educação infantil e atendia, exclusivamente, filhos dos servidores e alunos da UFRN. Nesse período, compreendido entre os anos de 1979 e 2008, acompanhamos, sobretudo, a escola que se constituiu em um movimento coletivo, a partir da ação dos sujeitos (professoras, crianças, familiares e demais funcionários da instituição) que, juntos, promoveram a construção do conhecimento na infância e fomentaram um aprendizado que também era coletivo, numa junção dos saberes, das experiências e das vivências infantis.

Assim, demarcar a história do NEI durante esse período foi também um desafio que nos propusemos alcançar nesse trabalho. Entretanto, os marcos institucionais que apuramos em nossa pesquisa documental não coincidem com os marcos apontados por Andrade (2019) em sua tese. No processo de pesquisa das fontes, perpassando a documentação de caráter administrativo da UFRN, os relatos das professoras acerca de sua prática pedagógica, as teses e dissertações ancoradas em sua experiência profissional, os testemunhos de suas trajetórias enquanto professoras do NEI, bem como os registros das professoras e das crianças das turmas de alfabetização, chegamos a três marcos principais: o primeiro deles, compreendido entre os anos de 1979 e 1981, quando iniciou-se o processo de criação e implantação do NEI como “uma pré-escola diferente”, nos dizeres da professora Izabel Cristina Miranda Pinheiro (1999), a partir do desenvolvimento de um programa educacional voltado para crianças em idade entre os 2 e 5 anos, em tempo parcial. O segundo, compreendido entre os anos de 1982 e 1986, marcado por um período de experimentação, com a implementação do Currículo Orientado Cognitivamente, na perspectiva de David Weikart. E o terceiro período, do “currículo em movimento”, na concepção de Carmem Rêgo (1999), compreendido entre os anos de 1987 e 2008, quando houve a consolidação de uma proposta pedagógica fundamentada nos temas de pesquisa, inspirada na obra de Madalena Freire, *A paixão de conhecer o mundo* (1983), que firmou o NEI, no âmbito das instituições infantis do Rio Grande do Norte, como centro de referência de educação infantil, espaço de aprofundamento do saber pedagógico e forte elo no processo de interação universidade-comunidade.

Isabel Cristina Miranda Pinheiro (1999), em testemunho sobre sua trajetória profissional no âmbito do NEI, onde ingressou em 1979 como aluna do quinto período do curso de Pedagogia, e onde, no decurso do tempo, exerceu as funções de estagiária, professora, coordenadora pedagógica e diretora, afirma ter presenciado, ao longo da história da instituição, a consolidação do muito que se havia sonhado quando da sua criação e no decurso do seu

desenvolvimento: professoras realizando estudos em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), docentes exercendo atividades de ensino no curso de especialização do departamento de Educação, divulgação da prática pedagógica exercida no NEI por meio de um caderno de publicação periódico, o caderno *Faça e Conte*.

Nesse capítulo revisitamos a escola que se constituiu nesse movimento: primeiramente, situamos o NEI no interior de uma ambiguidade que ora o concebia como creche, ora como pré-escola, ora como colégio de aplicação. Posteriormente, procuramos compreendê-lo em um contexto mais amplo inserido dentro de um projeto assistencialista de implementação de creches no âmbito da UFRN, com vistas a fornecer assistência socioeducacional aos filhos dos servidores e alunos da instituição; na sequência, buscamos compreender o funcionamento do NEI em seus primeiros anos de existência e verificamos como se deu o processo de implementação do *Currículo Orientado Cognitivamente*, entre os anos de 1982 e 1987; e, por fim, revisitamos o currículo em movimento, que instituiu os temas de pesquisa como prática pedagógica no NEI, incluiu as crianças em fase de alfabetização e atrelou os saberes construídos na infância às experiências e vivências cotidianas das crianças.

1.1. **Creche, pré-escola ou escola de aplicação? Leituras acerca de uma ambiguidade**

O NEI, que foi instituído como creche e que iniciou suas atividades e se consolidou no espaço norte riograndense como pré-escola, tornou-se, a partir de 1997, Unidade Suplementar da UFRN, constituindo-se como colégio de aplicação vinculado ao Departamento de Educação e ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas daquela universidade. Segundo Martins (2015, p. 1),

colégios de aplicação representam uma modalidade de estabelecimento de ensino de educação básica que mantém algum tipo de vínculo ou articulação com uma universidade e, em sua introdução no Brasil, **assumiram a função primeira de servir como campo de prática para a formação de professores de ensino secundário** e, em um segundo momento, incorporaram a experimentação e a renovação pedagógica a suas funções neste segmento de ensino (MARTINS, 2015, p. 1, grifos nossos).

Entre os anos de 1979, quando foi implantado na UFRN e o ano de 2008, período no qual atendia especificamente aos filhos de professores, técnico-administrativos e alunos da instituição, o NEI tornou-se colégio de aplicação, embora não atendesse nem ao ensino primário nem ao secundário, destinando-se exclusivamente à educação infantil. Se, originalmente, os colégios de aplicação foram criados para servirem de campo de prática para a formação de professores que atuariam no ensino secundário, o NEI, criado em fins da década de 1970, atendia a uma demanda dos movimentos de luta em torno das creches, com vistas a garantir

melhores condições de trabalhos às mulheres da comunidade acadêmica. Tal questão está bem evidente na Resolução Nº 55/79 – CONSUNI, de 17 de maio de 1979, que o criou:

[...] cabe à Universidade dar apoio à comunidade universitária, dentro de suas finalidades e observados os seus objetivos maiores;

[...] é matéria de interesse da Universidade propiciar a professores, estudantes e servidores condições que lhes permitem desenvolver atividades com tranquilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979b, n.p).

Embora o NEI tenha se instituído como creche, funcionou, desde o primeiro momento, como pré-escola, passando, já no segundo semestre de 1980, a ser campo de estágio para alunos de cursos afins: Pedagogia, Psicologia, Nutrição e Pediatria. Segundo Eulália Duarte Barros (1990, p. 37), o NEI exigia um plano de atividades dos estagiários que recebia e a eles passava informações acerca do funcionamento, finalidade e metodologia da escola. No entanto, apesar de tais medidas, a atividade de estágio na instituição não era oficializada. Apenas em 2002, por meio da Resolução Nº 002, de 15 de janeiro de 2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, o NEI passou também a ser destinado à formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, n.d.[d]), e tornou-se campo de estágio para a formação inicial dos alunos de graduação da UFRN (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Nutrição, Pedagogia, Teatro, entre outros) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, n.d.[c]). Nesse sentido, compreendemos que, embora, ao longo do tempo, o NEI tenha servido de campo de estágio para os alunos da graduação, em função de ter se tornado pré-escola, ele foi criado com a função explícita de oferecer assistência infantil à comunidade universitária, com vistas a incentivar o trabalho feminino.

Os colégios de aplicação no Brasil antecederam o NEI em algumas décadas e foram criados em fins dos anos de 1940, sob o signo da renovação educacional que visava a edificação de um sistema nacional de educação, com vistas a democratizar o acesso à escola pública, compreendendo-a como um direito do cidadão e dever do Estado. Junte-se a isso, a preocupação com a universalização do ensino primário, com a expansão e transformação do ensino secundário e com a formação de professores e profissionais de nível superior para atender às demandas da industrialização e do progresso, a partir da estruturação de um Estado moderno e desenvolvimentista que buscava se impor após a década de 1950 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2006).

Foram, pois, os ideais escolanovistas, fundamentados na ciência e na técnica, que alicerçaram a formação docente no Brasil na primeira metade do século XX. Se até a década de

1930, a formação dos professores que atuariam no ensino primário ocorria nas Escolas Normais, não havia, até então, nenhuma formação específica para a atuação no magistério de nível secundário (MARTINS, 2015, p. 25). Foi em 1939 que Gustavo Capanema, à frente do Ministério da Educação e Saúde, durante o Estado Novo, introduziu uma “Seção complementar de Pedagogia e Didática” nos cursos das Faculdades de Filosofia, trazendo a formação de professores para o interior de tais instituições e fazendo com que elas, no decurso da década de 1940, se difundissem mais como unidades formadoras de professores do que como centros culturais e de investigação científica (COLLARES, 1989, p. 46). O caráter pragmático que tais instituições assumiram a partir de então, fez com que elas se aproximassem, em sua função, das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, fato que teria inspirado a criação dos colégios de aplicação a elas anexos (COLLARES, 1989, p. 58). Dessa forma, à criação e difusão das chamadas Faculdades de Filosofia, com vistas a formar professores que atuariam no ensino secundário, juntou-se o projeto de criação de escolas nos moldes americanos, definidas como “escolas laboratórios”, onde se forjavam “novas técnicas pedagógicas e se preparavam gerações de educadores imbuídos de uma nova mentalidade” (MAFRA, 2006).

Nesse sentido, o Decreto-lei Nº. 9.053, de 12 de março de 1946, estabeleceu a obrigatoriedade da criação de colégios de aplicação no Brasil, com a finalidade de atender, originalmente, à prática docente dos alunos matriculados na disciplina de Didática nas Faculdades de Filosofia federais vigentes no país (BRASIL, 1946a). Paralelamente, o Decreto-Lei Nº. 9.092, de 26 de março de 1946, que ampliou o regime didático das Faculdades de Filosofia, determinou, em seu art. 4º, que, para obter o diploma de licenciado, os alunos deveriam receber “formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação”, sendo também “obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (BRASIL, 1946b). Assim, coube aos colégios de aplicação servir como campo de estágio para os discentes dos cursos das licenciaturas que se dedicariam ao ensino secundário e como campo de pesquisa e experimentação de novos métodos pedagógicos. Em meio às reformas no campo da educação, os ideais renovadores que permearam os princípios educacionais no Brasil da primeira metade do século XX, presentes na implantação dos colégios de aplicação, garantiram um caráter vanguardista a estas instituições (MAFRA, 2006).

Atendendo à nova legislação, o primeiro colégio de aplicação do Brasil foi criado em 18 de março de 1948, junto à Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil²⁶,

²⁶ A Universidade do Brasil, hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nasceu da incorporação da Universidade do Distrito Federal (extinta em 1939) à antiga Universidade do Rio de Janeiro, que, em 1937, tornou-se Universidade do Brasil (COLLARES, 1989, p. 45).

que era constituída pelos cursos de Ciências, Letras, Filosofia e Pedagogia (MARTINS, 2015, p. 26; COLLARES, 1989, p. 47). Tal instituição, ao incorporar o Instituto de Educação²⁷ do Rio de Janeiro, oferecia a formação no magistério primário em dois anos e no magistério secundário em três anos e o seu colégio de aplicação funcionava como campo de estágio para os futuros professores secundaristas. Na sequência, foram criados os Colégios de Aplicação da Universidade da Bahia, em 1949 e os da Universidade de Minas Gerais e da Universidade do Rio Grande do Sul, em 1954, que foram os pioneiros na instituição do campo de prática para os licenciandos das faculdades de Filosofia do Brasil (COLLARES, 1989; ALMEIDA; LIMA, 2015, WAIANDT; SILVA, 2015).

Em fins dos anos de 1950, mais especificamente em 1958, o MEC, de certa forma, determinou o caráter experimental e inovador dos colégios de aplicação, autorizando a criação de classes experimentais no cerne de tais instituições, nas quais se desenvolveriam experiências

em torno de novas metodologias de ensino, adoção de processos menos formais de avaliação da aprendizagem, introdução de novas disciplinas nos currículos, propostas de ensino ativo e baseadas nas diferenças individuais, mudanças na relação professor/aluno, sobretudo em função de certos avanços da Psicologia e Sociologia, que a própria Universidade procurava absorver, dentro de uma perspectiva escolanovista retomada dos anos 20 e 30 (COLLARES, 1989, p. 62).

Guardadas as particulares relativas ao tempo de implantação dos primeiros colégios de aplicação no Brasil e ao momento específico em que o NEI foi implantando na UFRN, esse caráter experimental que faria dos colégios de aplicação uma escola modelo também está presente no NEI, muito antes dele tornar-se colégio de aplicação, fato que o levou a se consolidar no cenário norte riograndense como uma escola da infância de referência e excelência, pautada em um currículo em movimento, fundamentado nos temas de pesquisa. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, alicerçadas, inicialmente, na psicologia genética de Jean Piaget e, posteriormente, na teoria histórico-cultural de Vygotsky, permitiu que o NEI tornasse a criança protagonista do processo educativo e estabelecesse uma nova relação entre o professor e o aluno, este sujeito, aquele mediador do processo de aprendizagem.

As pesquisas que se debruçam sobre os colégios de aplicação têm constatado o *status* de excelência atribuído a tais instituições, originárias de um mesmo projeto político pedagógico de renovação e estruturação da educação nacional que se iniciou na década de 1940²⁸. Ademais, tais estudos enfatizam o caráter elitista dessas escolas, fruto sobretudo de uma

²⁷ Os Institutos de Educação que ofereciam cursos normais destinados à formação de professores primários, possuíam jardim de infância e escola primária em anexo, com vistas a desenvolver a prática profissional de seus futuros professores (COLLARES, 1989, p. 33).

²⁸ Ver, entre outros trabalhos: COLLARES, Marinez Murta. **Colégio de aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais**: a trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário. 1989. 311p. Dissertação

política de admissão de alunos pautada nos exames admissionais, que selecionavam os candidatos com as maiores notas. Tal política, no decurso do tempo, também passou por alterações, tendo os colégios de aplicação adotado outras formas de admissão, como o sorteio público e a política de reserva de vagas, ora para funcionários das instituições de ensino superior, ora para alunos de escolas públicas e alunos com deficiência.

Martins (2015) afirma que, desde sua fundação, no ano de 1949, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, desfrutava de uma posição privilegiada e de prestígio na sociedade, fato que o tornava uma escola muito disputada, sobretudo pelos filhos das elites cariocas. Tal fato ocorria não somente por meio de sua vinculação com a universidade, mas também em função do colégio incorporar as formas culturais legitimadas por interesses advindos dos mais diversos grupos: o poder público, os docentes, os alunos e suas famílias e os licenciandos da Faculdade de Filosofia, que adquiriam habilitação profissional realizando estágios naquele espaço.

De forma semelhante, Collares (1989, p. 150) menciona que o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, criado em 1954, realizava um trabalho de renovação pedagógica que, juntamente com o sucesso dos seus alunos nos exames vestibulares, fazia dele uma escola prestigiada e disputada na comunidade externa belorizontina. Entre os anos de 1958 e 1964, a instituição se expandiu e se afirmou como uma escola de alto padrão de ensino, caracterizando-se mais como uma escola de elite, do que como uma escola modelo para o trabalho em escolas públicas. Afirma a autora que o sistema de admissão adotado pelo colégio nos seus primeiros anos de funcionamento teria favorecido a constituição de uma clientela de elite, filhos de profissionais liberais, professores universitários e outras categorias de classe média e média alta.

Sayonara Almeida, ao pesquisar o perfil dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, entre os anos de 1969, quando a instituição foi

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989; ALMEIDA, Doris Bittencourt de; LIMA, Valeska Alessandra de. O Colégio de Aplicação da UFRGS e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 141-163, jan./abr. 2015; WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manuela Ramos da. Legados da Educação no Brasil. Um estudo histórico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia. **Atas CIAIQ2015**, Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, p. 588-593, 2015; BISPO, Marlucy Mary Gama. **O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe: entre excelência e referência**. 2018.169 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018; ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **Cartografia Estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)**. Universidade Federal de Sergipe/Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão/SE, 2021. Tese de Doutorado; CAMPOS, Geraldo Faria. Um certo Colégio de Aplicação, posteriormente CEPAE, UFG... entre 1970 e 2000. **Revista Solta a Voz**, v. especial, p.3-15, n.d.; JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (1955 - 1970). **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 7, p. 1-39, e021017, 2021.

federalizada, e o ano de 1981, quando passou a fazer parte do recém-construído *campus* da UFS em São Cristóvão, constata, a despeito do caráter elitizado daquele estabelecimento de ensino, um perfil heterogêneo dos seus discentes, motivado pela federalização, por modificações na legislação educacional, pela redefinição da finalidade do colégio e, sobretudo, por mudanças na forma de ingresso na instituição. No entanto, o caráter heterogêneo do alunato do Colégio de Aplicação da UFS só foi constatado a partir do ano de 1975, quando os exames de admissão, que determinavam o seu caráter elitizado, foram substituídos pelo sorteio público, fazendo com que a instituição recebesse estudantes provenientes dos mais diversos estratos sociais. Menciona a autora que tal mudança no perfil dos alunos que frequentavam a escola levou à redefinição das estratégias metodológicas adotadas pelos professores na prática docente e nas atividades de pesquisa e experimentação, com vistas a equacionar o problema relativo à queda nos índices de aprovação. Assim, a uma metodologia de ensino considerada inovadora, associava-se acompanhamento escolar contínuo e reuniões com familiares dos estudantes com vistas à manutenção da excelência no ensino.

O NEI, no cenário norte riograndense, também goza de uma posição de prestígio e tem um perfil de alunos bastante elitizado no período que abarca nossa pesquisa, uma vez que a escola atendia, exclusivamente, à comunidade acadêmica, recebendo os filhos de professores, funcionários e alunos da Universidade. Considerando que até os anos 2000 o ensino universitário no Brasil possuía um caráter bastante elitista, sendo restrito aos filhos das camadas médias, médias altas e altas da população brasileira, as crianças que ingressavam no NEI eram provenientes desses estratos sociais. Tal cenário começou a se modificar a partir de 2008, quando a escola se abriu à comunidade natalense e norte riograndense, de maneira geral, por meio da adoção de sorteio público para o preenchimento das vagas escolares.

Sobre tal questão, Eulália Duarte Barros (1990, p.179-180), então diretora do NEI, menciona que, quando da implantação da primeira experiência curricular na instituição, em inícios dos anos de 1980, o fato de que no NEI “havia a criança sem problemas socioeconômicos e sem as carências próprias a uma classe desprivilegiada”, lhes “poupou a difícil tarefa de extrapolar as atividades escolares com a necessária análise socioeconômica de sua clientela”. Além disso, acrescenta a autora, “havia também o fator importante da qualidade intelectual dos pais das crianças, sendo, todos eles, pertencentes a uma comunidade universitária.” Acrescente-se aos fatores já mencionados o fato de que, “por pertencer à Universidade, o NEI tinha em seu quadro funcional, um pessoal mais qualificado e mais bem pago que a maioria das pré-escolas da comunidade” (BARROS, 1990, p.180). O contato constante dessa equipe com pessoas interessadas em educação fazia com que ela se atualizasse permanentemente e se mostrasse a

altura de sua clientela. Desse modo, nossas fontes nos levam a crer que o fato de ser o NEI uma escola de classe média no âmbito da universidade, com professores mais bem remunerados e qualificados, em muito contribuiu para o sucesso da implementação de uma proposta pedagógica fundamentada em bases construtivistas que haveria de ser tornar referência no estado do Rio Grande do Norte.

Essa associação entre ensino renovado, de alta qualidade e elitista, também aparece na crítica efetuada por Maria José Werebe sobre o colégio de aplicação da USP, instituído no ano de 1957. Segundo a professora Werebe, que foi coordenadora do Serviço de Orientação Educacional daquele colégio, no decurso da década de 1960, “experiências renovadoras em situação excepcional, servem quando muito como laboratório de estudos de técnicas pedagógicas, mas não servem como modelo para generalizar para a sociedade brasileira” (apud JANNOTTI, 2001, p. 47). O colégio de aplicação da USP era frequentado, em grande parte, pelos filhos de uma elite intelectual, professores da universidade e uma alta burguesia que desejava oferecer aos seus filhos uma educação que lhes abrisse perspectivas e que destoasse da comum, oferecida pelo sistema educacional brasileiro. Tais alunos, muitos deles filhos de intelectuais de esquerda, segundo Werebe, já traziam de casa uma visão crítica da realidade.

Os dados que nos foram apresentados, tanto pela professora Maria José Werebe, quanto pela professora Eulália Barros, nos levam a constatar que a experiência de excelência de um ensino de caráter renovador parece ter se efetivado em função do público a que foi destinado. O poder socioeconômico dos alunos dos colégios de aplicação, que lhes garantia acesso a bens culturais e outros benefícios sociais, determinava, em grande medida, as condições favoráveis para que eles pudessem atingir resultados muito altos do ponto de vista do rendimento escolar. Fica-nos, pois, a sensação de que os resultados poderiam ter sido outros caso tais colégios se abrissem a um público mais amplo e comesçassem a conviver, diretamente, com os problemas socioeconômicos que afetam, em grande medida, os alunos das redes públicas de ensino no Brasil. Corrobora com nossa hipótese, o dado já aqui apresentado de que o Colégio de Aplicação da UFS, ao atingir um público mais heterogêneo, precisou se adequar à nova clientela com vistas a contornar os problemas que enfrentaram em relação à queda dos rendimentos escolares.

Atualmente, existem no Brasil 19 colégios de aplicação vinculados a universidades federais e estaduais, conforme podemos verificar no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4: Colégios de Aplicação existentes no Brasil

Colégio de Aplicação	Instituição de Ensino Superior	Ano de fundação	Modalidade de ensino
Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1948	EF/EM
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG - Colégio Técnico (COLTEC) e Teatro Universitário (TU)	Universidade Federal de Minas Gerais	1954	EF/ETP
Colégio de Aplicação da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1954	EF/EM/EJA
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1957	EF/EM
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP	Universidade de São Paulo	1957	EF/EM
Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	1958	EM
Colégio de Aplicação da UFS	Universidade Federal de Sergipe	1959	EF (anos finais)/EM/EJA
Colégio de Aplicação da UEL	Universidade Estadual de Londrina	1960	EF/EM/ETP
Colégio de Aplicação da UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	1961	EF/EM
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – UFPA	Universidade Federal do Pará	1963	EI/EF/EM/EJA
Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	1965	EF/EM/EJA
Coluni - Colégio de Aplicação da UFV	Universidade Federal de Viçosa	1965	EM
Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG	Universidade Federal de Goiás	1968	EI/EF/EM
Colégio Universitário COLUN – UFMA	Universidade Federal do Maranhão	1968	EF/EM/ETP
Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU	Universidade Federal de Uberlândia	1977	EI/EF/EJA
Núcleo de Educação da Infância da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1979	EI/EF
Colégio de Aplicação da UFAC	Universidade Federal do Acre	1981	EI/EF/EM
Colégio de Aplicação da UFRR	Universidade Federal de Roraima	1995	EF/EM
Colégio Universitário da UFF	Universidade Federal Fluminense	2006	EF/EM

Fonte: (Martins, 2015, p. 2015-216). Adaptado

*EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; ETP – Ensino Técnico Profissional; EJA – Educação de Jovens e Adultos

Tais colégios se enquadram na estrutura das universidades, ora como órgãos complementares, ora como unidades acadêmicas e a análise do Quadro 4 nos permite constatar que, na atualidade, tais instituições se dedicam a diferentes modalidades de ensino, abarcando

a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o técnico-profissionalizante, bem como a educação de jovens e adultos. Cabe-nos destacar que, das instituições acima elencadas, apenas o NEI e o Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG não se dedicam à modalidade de ensino para a qual, originalmente, os colégios de aplicação foram criados, o ensino médio, ou o técnico profissionalizante, equivalente ao ensino secundário. Segundo Martins (2015), até a década de 1970, os colégios de aplicação implantados no Brasil dedicaram-se, exclusivamente, ao ensino secundário, expandindo-se apenas nas décadas subsequentes para outros níveis, dentre os quais o infantil e o fundamental, aos quais hoje se dedicam o NEI e a ESEBA.

Dentre as formas de ingresso nas instituições elencadas, os modelos adotados também são diversos, abarcando, além dos tradicionais exames de admissão, o sorteio público, a reserva de vagas para funcionários das instituições de ensino superior e a reserva de vagas para alunos de escolas públicas e alunos com deficiência (MARTINS, 2015, p. 215-216). Ademais, tais colégios cumprem o papel de estabelecer uma importante interface entre a educação básica e a universidade. Suas funções vão além da mera facilitação dos estágios de Prática de Ensino. Envolvem, também,

a articulação com a formação de professores desenvolvida pelas Faculdades de Educação; o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas; a articulação entre o ensino médio e superior; a extensão e a articulação de suas atividades com escolas da comunidade; ou, mesmo, a extensão de sua atividade de ensino para a comunidade interna às universidades (MARTINS, 2015, p. 9).

Nesse sentido, os colégios de aplicação existentes nas instituições brasileiras de ensino superior são espaços escolares únicos, “casos particulares do possível”, cada um em seu contexto específico.

Por fim, verificamos que as pesquisas realizadas acerca das experiências pedagógicas implementadas em tais espaços destacam sempre o seu cunho inovador, criativo, vanguardista. Maria de Lourdes Mônaco Janotti (2021) menciona que, ao longo de sua carreira acadêmica, acompanhou-lhe, constantemente, a boa sensação de ter sido privilegiada por começar sua vida profissional no Colégio de Aplicação da USP, “escola onde discutiam-se livros recentes e acontecimentos contemporâneos em jornais de diferentes tendências”, onde trabalhavam, participando “de um ensino criativo e de qualidade”, com a forte determinação, revelada tanto por professores quanto pelos alunos, “de superar cada vez mais os limites do conhecimento escolar, no sentido de adquirir valores culturais humanísticos” (JANOTTI, 2021, p. 2). Naqueles espaços conformados para a experimentação de novas práticas pedagógicas,

para a ruptura com o modelo tradicional já estabelecido, para a relação dialética entre professor e aluno, juntos, professores e alunos, descobriam o mundo e a si mesmos.

1.2. O projeto de implantação de creches na UFRN e a criação do NEI

A década de 1970 é marcada, no Brasil, pela expansão das instituições de educação infantil que, ocorreu, efetivamente, por meio de duas frentes principais: de um lado, temos a ação do poder público, cristalizada, a partir de 1974, no Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), órgão criado pelo Ministério da Educação (MEC); de outro, temos, no âmbito das mobilizações sociais e políticas em torno da redemocratização do país, o movimento de reivindicação por creches. A junção dessas ações provenientes tanto do poder público quanto da sociedade civil organizada conferiu um novo impulso à expansão das instituições de educação infantil no país, com impacto no Rio Grande do Norte. Dessa forma, assistimos, no âmbito da UFRN, a todo um movimento com vistas, de um lado, a implantar creches no *campus* universitário²⁹ com o objetivo de dar assistência aos servidores e alunos da instituição, e, de outro, estabelecer convênios com a Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social com vistas a incrementar a estrutura de creches já existentes na cidade de Natal.

Em 1972, durante a gestão do Reitor Genário Alves da Fonseca, a reitoria da UFRN fez uma consulta pública à comunidade acadêmica, com vistas a verificar o grau de anseio das mulheres da universidade em relação à implantação de uma creche para seus filhos na instituição (BARROS, 1990, p. 19). Diante do consenso em torno da proposta, considerada como “de aspiração coletiva”, a reitoria iniciou o processo com vistas a viabilizar o projeto de construção de uma creche no *campus* universitário.

Em 1974 o Boletim Informativo da UFRN já noticiava a viabilidade de tal projeto, cujo funcionamento estava previsto para o ano de 1975, com a acolhida diuturna de filhos de professores, alunos e funcionários da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1974a, p. 2). O projeto da creche fundamentava-se em pesquisa realizada pelo Setor de Pesquisas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, coordenado pelos professores Jacira Galvão Gondim Safieh e Itamar de Souza e contava com a participação

²⁹ Embora a UFRN tenha sido criada no ano de 1958, a partir da incorporação das já existentes Faculdades de Farmácia e Odontologia e da Faculdade de Direito (mantidas pelo Governo do Estado), bem como da Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia e Escola de Ciências Sociais (mantidas por entidades privadas), até a década de 1970 os prédios dessas diferentes faculdades ficavam dispersos na capital potiguar. O panorama alterou-se com o início da implantação do projeto do *campus* universitário central, ocorrido no ano de 1972, durante o reitorado de Genário Alves Fonseca (1971-1975), consolidando-se na gestão de Domingo Gomes de Lima (1975-1979). Disponível em: <https://www.ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/21921/cinco-em-uma>. Acesso em: 29 jan. 2022.

de alunos do 6º período do curso de Ciências Sociais da UFRN. Além disso, o prédio que sediaría a creche já estava sendo construído no *campus* universitário, em lugar calmo e aprazível, em convênio com o Banco de Desenvolvimento Nacional.

Em inícios de 1974, duas ações institucionais tiveram efeito com objetivo de concretizar o plano: primeiramente, entre os dias 11 e 14 de abril, o Pró-Reitor de Planejamento e Administração da UFRN, professor Domingos Gomes de Lima, viajou ao Rio de Janeiro a fim de verificar, junto ao Banco Nacional de Habitação – BNH, o andamento do Plano de Financiamento da Creche e da Residência Estudantil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1975c). Tais entendimentos foram autorizados, anteriormente, pela Resolução Nº 66/74 – CONSUNI, de 8 de agosto de 1974 (MELO; CALADO, 2011, p. 163). Já no mês de maio do mesmo ano, o Reitor da UFRN, Professor Genário Fonseca, designou, por meio de uma portaria, uma Comissão diretora para a creche, constituída pelas professoras Izolda Leite Fonseca, Leda Melo Moraes e Maria Selma da Câmara Lima Pereira, e que contava também com a participação, a convite da Reitoria, das senhoras Iáris Cortez de Lima e Maria Aparecida Garcia, para trabalhar no plano de organização e de funcionamento da creche que seria instalada na universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1974b, p. 2; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1975d, p. 244).

Em 1975, a Assessoria de Planejamento elaborou projeto de financiamento da creche do *campus*, no valor de CR\$ 540 mil (quinhentos e quarenta mil cruzeiros), destinados a aplicações em equipamentos e conclusão das obras. O projeto, que seria apresentado à Legião Brasileira de Assistência – LBA, permitiria que os serviços da creche do *campus* fossem implantados num prazo de 60 dias após a liberação dos recursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1975a, p. 1). Em agosto de 1975, a Assessoria de Planejamento da UFRN concluiu o projeto de financiamento da creche, envolvendo um custo total de CR\$ 1.298.833,00 (um milhão, duzentos e noventa e oito mil e oitocentos e trinta e três cruzeiros) dos quais CR\$ 885.300,00 (oitocentos e oitenta e cinco mil e trezentos cruzeiros) seriam destinados às obras, CR\$ 75.530,00 (setenta e cinco mil e quinhentos e trinta cruzeiros) destinavam-se a estudos e projetos e CR\$ 340.000,00 (trezentos e quarenta mil cruzeiros) aos equipamentos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1975b, p. 5).

A instalação da creche no *campus* justificava-se em função da transferência de grande parte das atividades universitárias para aquele espaço, uma vez que até a década de 1970 os diversos cursos de graduação que constituíam a UFRN estavam dispersos pela capital potiguar. Tal fato exigia da administração da UFRN a adoção de providências para adaptação

às novas condições e funcionamento da universidade. Além de atender, prioritariamente, aos filhos dos funcionários, alunos e professores, a UFRN fomentaria uma assistência comunitária mais ampla, principalmente do ponto de vista custodial e educacional junto às comunidades periféricas mais próximas, como o conjunto residencial Mirassol, localizado nas proximidades da universidade, onde residiam muitos servidores da instituição.

Assim, estudos realizados por uma equipe interdisciplinar concluíram acerca da plena viabilidade do projeto, inclusive do ponto de vista de sua autossustentação. Ademais, a creche possibilitaria aos próprios setores de ensino e pesquisa da universidade, mais amplas potencialidades como campo de investigação e aplicação de conhecimentos nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço social, Pediatria, Enfermagem e Nutrição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1975b, p. 5). Nesse sentido, considerando a necessidade e a viabilidade de implementação do projeto, a Creche do *Campus* foi criada no ano de 1974 pela Resolução N° 94/74 – CONSUNI, de 3 de outubro de 1974, na categoria de Órgão Suplementar da UFRN (MELO; CALADO, 2011, p. 166).

Além da creche instalada no *campus* universitário, a UFRN ocupou-se ainda, nesse ínterim, de viabilizar a execução de convênios com a Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Norte, a fim de instalar novas creches na cidade de Natal, destinadas, sobretudo, às crianças carentes, atendendo aos anseios das mães trabalhadoras pobres. Nos anos de 1977 e 1978, por meio das Portarias N° 306, de 28 de julho de 1977, e N° 499, de 23 de agosto de 1978, o reitor da UFRN designou, respectivamente, os professores Clotilde Santa Cruz Tavares e Marco Antônio de Oliveira e Silva, como executores do convênio firmado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o Fundo de Equilíbrio Fiscal do Estado do Rio Grande do Norte (FUNDERN)/Secretaria de Saúde, “objetivando a criação de uma creche para proporcionar proteção às crianças carentes, de 0 a 6 anos, através da prestação de assistência médica e nutricional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1977, p. 647; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1978, p. 785).

Nesse sentido, a análise da documentação nos permite constatar que a questão que envolve a assistência educacional e social às crianças por meio da instituição de creches, tanto aos filhos dos funcionários e alunos da instituição, quanto às crianças carentes da comunidade, foi uma preocupação da UFRN, no decurso da década de 1970 e viabilizou-se em política pública implementada pela instituição.

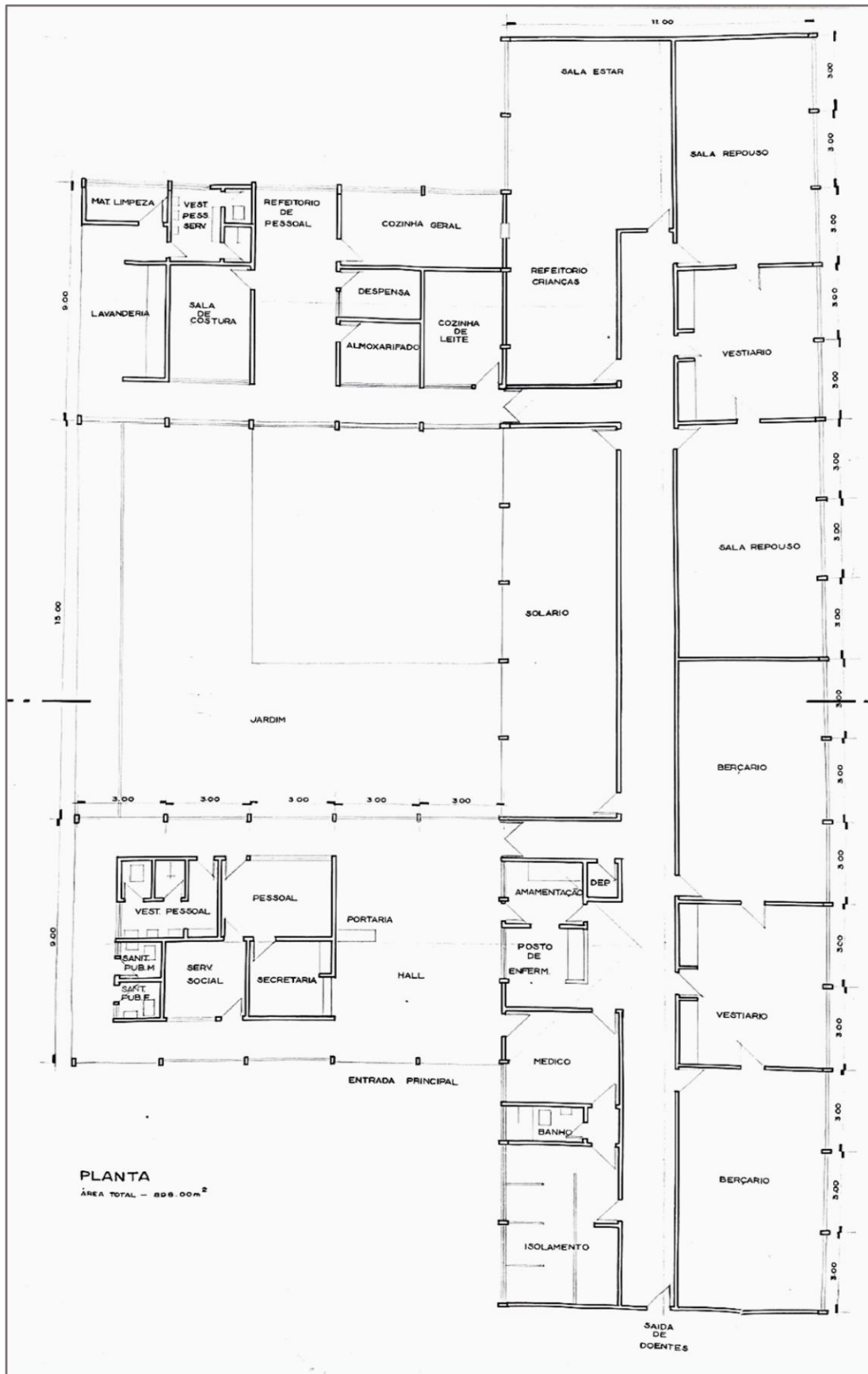
A criação e implantação do NEI no âmbito da UFRN remonta a esse contexto. Quatro anos após a criação da primeira creche no *campus* universitário, nova comissão diretora foi designada pelo Reitor da UFRN com vistas a estudar a implantação e funcionamento de

nova creche naquela universidade. Em 1979, as professoras Maria Selma Porpino de Araújo, Ana Maria Leite Correia de Melo, Maria Dilma Ferreira Siqueira, Iride Luchiari de Lucena e Eulália Duarte Barros reuniram-se com o objetivo de verificar a viabilidade de instituir e organizar uma nova creche na UFRN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979k, p. 342-343).

Numa conjuntura favorável à instalação de creches destinadas aos filhos de mães trabalhadoras em instituições públicas e privadas, o projeto mostrou-se viável e o boletim Informativo da UFRN, de 24 de abril de 1979, noticiou que o Reitor Domingos Gomes de Lima iria inaugurar, no dia 18 de maio, a creche da UFRN, que funcionaria em prédio próprio, situado no *campus* universitário, onde encontrava-se instalado o Escritório Técnico Administrativo (ETA) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979a, p. 1-2). A creche, que tinha por objetivo “prestar assistência física e psicopedagógica aos filhos das alunas, funcionárias e professores da UFRN”, funcionaria inicialmente com 20 crianças da faixa etária de dois a cinco anos e as inscrições para a solicitação de vagas junto a nova instituição seriam realizadas entre os dias 24 e 27 de abril, no prédio do ETA, que abrigaria a creche (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979a, p. 1-2).

O prédio que sediaría o NEI e que naquele momento abrigava o ETA, construído já em meados da década de 1970, foi edificado com todas as exigências arquitetônicas e funcionais para abrigar uma creche (berçário, cozinha dietética, pediatria, enfermagem, sala de amamentação, entre outros), conforme podemos observar por meio da planta que faz parte do anteprojeto da creche da UFRN, datada de 1974.

Figura 1: Anteprojeto para a creche do campus universitário.



Fonte: Setor de infraestrutura da UFRN, 1974

O prédio que hoje abriga o NEI foi projetado com vistas a abrigar duas salas de berçário e de repouso, anexas aos vestiários infantis; sala de estar vinculada ao refeitório das crianças, que se ligavam à cozinha, “cozinha de leite” e despensa; um posto de enfermagem com sala de triagem e espaço de amamentação; sala de pediatria acoplada à de isolamento. Excetuando-se a cozinha e seus anexos, tais espaços foram construídos ao longo de um extenso corredor que dava acesso a uma saída de emergência, destinada exclusivamente às crianças doentes. Por fim, à entrada do prédio, observamos sala de administração, constituída da secretaria e do setor de serviço social. Ademais, *hall*, jardim, solário e bastante área livre para acomodar o parque também faziam parte do espaço que foi destinado ao NEI.

A comissão instituída pela reitoria para viabilizar o projeto de implantação da creche providenciou a liberação do prédio, a compra de móveis, utensílios e materiais e, por meio de um processo de seleção, contratou a equipe pedagógica que iria se incumbir da tarefa de colocar em andamento os trabalhos na sobredita creche. Assim, já com a estrutura física, material e humana preparada, em Ato Oficial, por meio da Resolução Nº 55/79 – CONSUNI, de 17 de maio de 1979, o Conselho Universitário da UFRN criava o Núcleo Educacional Infantil³⁰ para atender aos filhos de professores, estudantes e servidores da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979b, n.p.).

Considerando, pois, a função social da universidade, a assistência educacional aos filhos de seus servidores e alunos despontava como uma possibilidade para que a comunidade universitária pudesse se engajar de forma mais tranquila em suas funções laborais e acadêmicas. Nesse sentido, a UFRN considerava aquele momento como bastante oportuno para se “criar na Universidade o Centro Educacional Infantil, a cujos cuidados poderiam ficar os filhos menores de professores, estudantes e servidores durante o tempo diário de engajamento em suas atividades na instituição” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979b, n.p.). Assim sendo, Carmem Rêgo (1999) afirma que, considerando as atribuições estabelecidas pelo Conselho Universitário ao NEI, a instituição expressava, em seus primeiros anos, o pressuposto da dualidade entre creches e pré-escolas, fruto do seu próprio processo de criação e de vinculação à universidade, uma vez que o NEI foi criado como creche, mas iniciou seus trabalhos, em 04 de junho de 1979, como pré-escola, desenvolvendo um programa educacional voltado para 30 crianças, em idade entre os 2 e 5 anos, em tempo parcial, em dois turnos (RÊGO, CARVALHO, 1999, p. 15).

³⁰ Em 1979 o NEI recebeu a denominação de Núcleo Educacional Infantil (NEI). Já em 1998 passou a chamar-se Núcleo de Educação Infantil. Atualmente, é denominado de Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN).

Essa dualidade aparece explícita no próprio Regimento Interno do NEI, aprovado pela Resolução Nº 83/79, CONSUNI, de 11 de junho de 1979, que também previa o seu funcionamento como creche, uma vez que determinava, como estrutura básica da instituição, além dos setores administrativos e de psicopedagogia, que desenvolveria as atividades educativas na creche, o setor de saúde, que cuidaria da integridade física e dos distúrbios de comportamento das crianças e o setor de serviço social que prestaria assistência aos menores e suas famílias com vistas a mantê-los psicologicamente saudáveis (BARROS, 1990, p 196).

Entretanto, o projeto de implantação de uma creche destinada a crianças a partir de 3 meses foi frustrado antes mesmo de se iniciar. A comissão argumentou que para funcionar como creche e receber crianças naquela faixa etária estabelecida pelo Regimento, o NEI necessitaria dos serviços de pediatra, enfermeira e nutricionista, que ali deveriam trabalhar em regime de dedicação exclusiva. No entanto, essas solicitações não puderam ser atendidas de forma imediata, em função da dificuldade de remanejamento daqueles profissionais para a instituição recém-criada (BARROS, 1990, p. 22)³¹. Tal fato acabou levando à revogação do primeiro Regimento e à exclusão, na estrutura básica do NEI, dos setores de saúde e serviço social, permanecendo apenas o setor de psicopedagogia e os demais de caráter administrativo³².

Além de tais questões de caráter mais pragmático, a dualidade creche/pré-escola expressa nos primeiros anos de instituição do NEI era também fruto de uma concepção de infância e de criança presente nas décadas de 1960 e 1970, que preconizava o caráter assistencial das instituições infantis e que tinha forte impacto no campo das políticas públicas educacionais (ANDRADE, 2019, p. 36). Entretanto, não nos resta dúvida de que o NEI foi criado em decorrência de uma necessidade reclamada pela comunidade acadêmica, dado o número reduzido de instituições de educação infantil disponíveis em Natal e no Rio Grande do Norte naquela época. Além disso, acreditamos que os movimentos políticos de reivindicação por creche que sacudiram o período foram de crucial importância para a instituição do NEI como escola de educação infantil no cerne da UFRN.

No processo de implantação do NEI, coube ao Reitor definir sua estrutura básica e suas atribuições gerais, bem como designar sua direção, cuja função se configuraria como cargo de sua confiança. Já ao dirigente do Núcleo coube a tarefa de elaborar o seu regimento interno,

³¹ Eulália Barros (1990, p. 23) menciona que, em 1980, quando desistiu-se, definitivamente, da ideia de implantar uma creche na UFRN, o material que havia sido comprado para o NEI funcionar como creche (berços, camas, balança de bebê, mamadeiras e o material específico para o berçário) foi totalmente doado para a Maternidade Escola Januário Cicco, também Unidade Suplementar da UFRN.

³² Esse segundo Regimento Interno do NEI, que revogava o primeiro, consta como anexo à dissertação de mestrado de Eulália Duarte Barros, sem data de publicação e sem a cópia da Resolução que o aprovou (BARROS, 1990, p. 209).

que seria submetido à aprovação prévia do Conselho Universitário (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979b, n.p.). O cargo de direção do NEI foi ocupado pela professora colaboradora Maria Eulália Duarte Barros, entre os anos de 1979 e 1983, quando se afastou para cursar o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. A partir de então, Neide Balbina de Lima Lobão que, até aquele momento, estava lotada no NEI como pedagoga e ocupava o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, assumiu a direção da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1983c, p. 1349). Nos primeiros anos de funcionamento, o NEI contava com uma equipe formada por seis profissionais: as pedagogas Neide Balbina de Lima Lobão e Maria Gerlani Porpino Krumenauer; as concluintes do curso de Pedagogia, Denise Maria de Carvalho e Isabel Cristina Miranda Pinheiro; e, por fim, as estudantes de Pedagogia, Maria Aldenora Ferreira Menezes e Raimunda Martins da Costa (CHAVES FILHO; MELO, 1982, p. 8). Todas elas, nos anos subsequentes, fizeram parte dos cargos funcionais do NEI.

Considerando os altos custos de manutenção do Núcleo Educacional, conforme exposição feita ao Reitor por sua diretora, em Ofício Nº 06/79, de 10 de julho de 1979, o Regimento Interno do NEI determinou a cobrança de taxas e mensalidades referentes à matrícula das crianças na instituição, cujos valores foram fixados por sua diretoria. Além disso, naqueles primeiros anos, o material a ser usado pelas crianças na escola também deveria ser fornecido pelas famílias (BARROS, 1990). A Resolução Nº 103/79 – CONSUNI, de 21 de agosto de 1979, homologou tabela de taxas³³ a ser atendida pelos beneficiários dos serviços do NEI, nos seguintes termos: “I- Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) para filhos de estudantes ou servidores da Universidade; II – Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros para filhos de professores da Universidade”. O pagamento da taxa era cobrado mensalmente e incidia sobre cada um dos menores matriculados no Núcleo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979c)³⁴.

Em seu primeiro ano de funcionamento, o NEI encerrou o ano de 1979 atendendo 84 crianças, sendo 33 no turno matutino e 51 no vespertino, desenvolvendo tanto atividades

³³ Barros (1990, p. 23) menciona que o valor cobrado aos familiares dos alunos do NEI como mensalidade era apenas simbólico se comparado ao valor do salário mínimo no período. Segundo a autora, a primeira taxa cobrada pelo NEI foi de Cr\$ 100,00 para os filhos de professores e Cr\$ 50,00 para os filhos de funcionários e estudantes, o que perfazia, respectivamente 0.06 e 0.03 (seis e três centésimos) do salário mínimo, no período.

³⁴ Considerando que as séries documentais dos Boletins da UFRN existentes na Biblioteca Zila Mamede não estão completas e que não retomamos nossa pesquisa em tal acervo em função do fechamento do setor no período da pandemia, não conseguimos informações precisas acerca do período em que a taxa de mensalidades do NEI esteve em vigência. Nossas fontes cobrem os anos de 1979 a 1986 quando a taxa atingiu o valor de Cz\$ 7,00 (sete cruzados) para os filhos de funcionários e alunos e Cz\$ 16,00 (dezesesseis cruzados) para os filhos de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1986c, p. 314).

psicopedagógicas, quanto de recreação, modelagem, colagem, música, jardinagem e horticultura, com aulas ministradas por duas pedagogas e quatro estudantes do curso de Pedagogia da UFRN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979j, p. 1).

Entre os anos de 1980 e 1987, o NEI esteve subordinado, diretamente, ao Reitor da UFRN e sob a responsabilidade administrativa da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Conforme estabelecia seu Regimento Interno, era

órgão de finalidade socioeducacional, [criado] para atender aos filhos de professoras, servidoras e de mães alunas da Universidade³⁵, quando menores e desde quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, de ambos os sexos, em regime de semi-internato, cujos responsáveis necessitassem trabalhar ou estudar (BARROS, 1990, p. 201).

Ao longo dos anos, a instituição, gradualmente, ampliou o número de vagas ofertadas à comunidade universitária. Se em 1979 o NEI iniciou suas atividades recebendo 20 crianças entre os 2 e 5 anos de idade, em 1980, o ano letivo começou atendendo mais de cento e vinte crianças na mesma faixa etária³⁶ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980a, p. 3). Tais dados nos permitem perceber que o projeto inicial da creche que objetivava atender crianças, “desde quatro meses a 5 anos e onze meses de idade” inviabilizou-se mediante os altos custos de sua manutenção, dado já apontado pela diretora do Núcleo, contribuindo, de um lado, para a restrição da faixa etária entre os 2 e 5 anos de idade e, de outro, para a cobrança de uma taxa de mensalidade sobre as crianças matriculadas, com vistas a garantir um mínimo de recursos para a escola.

Em relação à distribuição de vagas do NEI, o Boletim Informativo de 05 de março de 1980 noticia que o DCE convidava alunos, funcionários e professores da UFRN, inscritos na solicitação de vagas para a creche, para uma reunião no dia 06 de março daquele ano, no auditório da Reitoria, onde seriam distribuídas à comunidade acadêmica as 60 vagas conseguidas pelo Diretório (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980b, p. 3). Os trabalhos da reunião foram coordenados pelo DCE, pela diretora do NEI, Maria

³⁵ Embora, em tese, o NEI tenha sido criado para atender às demandas das mães trabalhadoras da instituição (servidoras ou alunas), constituindo-se como política pública voltada para as mulheres, na prática não se restringiu a receber apenas os filhos das mulheres trabalhadoras ou alunas, abrindo-se, de maneira geral, a toda comunidade acadêmica.

³⁶ Em nossa pesquisa não conseguimos localizar os registros de matrícula das crianças que estudaram no NEI no século XX. A secretaria da instituição só dispõe de registros posteriores aos anos 2000. Mas os Boletins Informativos da UFRN nos trouxeram algumas informações sobre os números de crianças que por lá passaram nos seus primeiros anos de existência. Assim, o NEI recebia, em fins de 1979, 84 crianças; em 1980 e 1981, 131 crianças; em 1982, 159 crianças; e, em 1983, 206 crianças (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979j, p. 1; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980a, p. 3; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1981a, p. 1; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1983a, p. 3)

Eulália Duarte Barros, e pelo Pró-Reitor para Assuntos Estudantis, Clênio Alves Freire. No entanto, das 60 vagas conseguidas pelo DCE junto ao NEI, 42 pessoas que haviam se inscrito já haviam sido chamadas pela instituição, restando apenas 14 vagas para preenchimento. Durante a reunião, as vagas restantes foram sorteadas entre os pais presentes, conforme proposta aventada por alguns participantes que foi posta em votação e aceita por unanimidade.

No entanto, convém salientar que, nos primeiros anos de existência do NEI, o sorteio público das vagas não era a prática adotada pela instituição para a seleção de alunos, uma vez que o regimento interno da instituição determinava que a seleção dos candidatos à vaga era feita por chamada, mediante ordem de inscrição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980c, p. 1). Dessa forma, menciona Barros (1990, p.22), o processo de matrícula no NEI obedecia a uma rigorosa lista de inscrição denominada “lista de espera” e a chamada independia de qualquer prioridade para qualquer categoria da comunidade universitária. Entretanto, a autora menciona que, nesses primeiros anos, dentre a categoria de professores, demais funcionários da UFRN e alunos, o número de crianças filhas de professores tendeu a superar as outras duas categorias. Barros atribui tal questão ao fato dos professores terem maior facilidade de acesso à divulgação de informações acerca do NEI, sendo, em função disso, privilegiados no processo de distribuição de vagas.

O fato da categoria dos professores ser sempre contemplada com o maior número de vagas do que as demais categorias, fez com que os estudantes, que ocupavam sempre a última posição, movidos por forte insatisfação, reivindicassem, por meio do seu órgão de classe, um tratamento diferenciado em relação à distribuição das vagas. O Diretório Central dos Estudantes – DCE alegava que o número de alunas que eram mães, superava, em termos absolutos, o número de professoras e funcionárias que também o eram, devendo, assim, ser contempladas com a maioria das vagas da instituição (BARROS, 1990, p. 25). Ademais, em matéria veiculada no jornal *Diário de Natal*, de 12 de março de 1980, o DCE defendia que as vagas da creche deveriam ser preenchidas de acordo com as necessidades socioeconômicas das mães inscritas e não partindo de uma decisão arbitrária da diretoria da instituição, que as distribuíam de acordo com sua vontade (BARROS, 1990, 45). Tais dados demonstram que os grupos que se sentiam preteridos no processo de preenchimento das vagas questionavam a lisura e a transparência da política de distribuição de vagas, acusando a diretoria do NEI de favorecer os professores da UFRN em detrimento das demais categorias.

Outra questão que desponta nesse segundo ano de funcionamento do NEI, e que, no entanto, permanece ao longo da sua história institucional, diz respeito ao investimento da UFRN na qualificação das professoras que lá atuavam. Assim, naquela primeira quinzena de

fevereiro que antecedeu ao início das atividades escolares, as professoras do Núcleo foram submetidas a uma semana de atividades de “reciclagem” organizada pelo departamento de Educação, sob a coordenação das professoras Ana Maria Correia, Nízia Bezerra e Lourdes Varela (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980a, p. 3). Da mesma forma, a relação escola-família começava a se firmar já nos primeiros anos de existência da instituição, com a última sexta-feira de cada mês sendo reservada para que as professoras pudessem se reunir e avaliar sua prática pedagógica, bem como para que pudessem se encontrar com as famílias das crianças para apresentar os relatórios de desenvolvimento dos seus filhos e discutir as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Naquelas sextas-feiras de avaliação pedagógica, as crianças eram dispensadas das aulas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985a, p. 1). Tal prática ainda hoje resiste no NEI. Embora em dias de reunião administrativa e pedagógica com as famílias as crianças tenham atividades escolares, existem alguns dias no calendário letivo nos quais as professoras suspendem as atividades com as crianças para se reunir, estudar e avaliar sua prática. Essa atividade é denominada, na atualidade, “Parada Pedagógica” e acontece com certa frequência ao longo do ano letivo. Além disso, no decurso do tempo, sobretudo, a partir de 1988, o princípio da participação nas decisões escolares foi estendido não somente aos funcionários da escola, mas também aos pais/responsáveis pelas crianças e às próprias crianças, consideradas protagonista nessa história (ANDRADE, 2019, p. 43).

Com dois anos de existência o NEI despontou no cenário da educação infantil como um projeto bem-sucedido e modelo a ser seguido, fato que levou a professora Eulália Duarte Barros, diretora do NEI, a se dirigir à cidade de Fortaleza, no ano de 1981, a convite da Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal do Ceará (UFCE), para contribuir na implantação do Núcleo daquela instituição. Notícia o Boletim Informativo da UFRN:

Na oportunidade a professora da UFRN fez uma completa exposição sobre o funcionamento do NEI, que servirá de base para o trabalho a ser implantado na UFCE. Brevemente, a Universidade Federal do Ceará enviará a Natal uma Pediatra e uma Socióloga para observarem as atividades do Núcleo Educacional Infantil da UFRN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1981b, p. 3).

Ao mesmo tempo em que a UFRN estendia seu projeto já considerado bem-sucedido de assistência e educação da infância para outras instituições congêneres, a instituição dava continuidade ao seu trabalho de atender às crianças carentes da cidade de Natal firmando convênios com a Secretaria de Trabalho e Bem-Estar Social e a Fundação do Bem-Estar do Menor, com vistas a realizar esforços conjuntos para fortalecer a estrutura assistencial da creche

Menino Jesus, “elevando o nível qualitativo do atendimento aos menores ali internados” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1981k, p. 183).

Internamente, em 1982, a Diretoria da Associação de Funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – AFURN, preocupada em dar assistência às professoras que eram mães e que não foram contempladas com uma vaga nas creches do *campus* universitário, estabeleceu um convênio com o Jardim Escola “Saci Pererê”, localizado no bairro do Tirol, da capital potiguar, para suprir as necessidades daquelas professoras que eram mães. Nesse sentido, os sócios da AFURN poderiam inscrever seus filhos naquela escola mediante desconto de 20% na mensalidade escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1982b, p. 2). Tal fato também nos leva a conjecturar que a expansão das instituições de educação infantil na década de 1980 é fruto da necessidade das mães trabalhadoras das camadas médias da população, que precisavam ter um espaço onde deixar seus filhos para poder se inserir no mercado de trabalho.

Três anos depois dessa iniciativa, em 1985, a AFURN anunciou que colocaria em funcionamento uma creche para os filhos de funcionários carentes da UFRN, em convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esse projeto viabilizaria a oferta de 80 vagas, divididas em dois turnos (matutino e vespertino), para crianças na faixa etária entre 1 ano e 8 meses e 4 anos de idade, filhos dos servidores que recebiam, no máximo, três salários mínimos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985c, p.3). Para a execução de tal projeto o Reitor da UFRN designou Neide Balbina de Lima Lobão, técnica em assuntos educacionais, lotada no NEI, como executora do convênio firmado entre a LBA, a UFRN e a AFURN. A nova creche se destinaria, exclusivamente, aos filhos de servidores técnico-administrativos da UFRN e sua implantação e coordenação ficaria a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Administrativos, através do Departamento de Pessoal (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985i, p. 372). Assim sendo, acreditamos que a nova creche entraria em funcionamento já a partir do ano de 1986³⁷.

Para que o servidor da UFRN pudesse se inscrever a uma vaga na nova creche que seria construída em parceria com a AFURN foram fixadas as seguintes prioridades: “1) Maior número de filhos incluídos na faixa etária estabelecida pelo convênio; 2) Menor renda familiar; 3) Trabalhar no *Campus* Universitário ou proximidades; 4). Morar mais distante do local de trabalho” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985j, p. 372). Tais

³⁷ Na documentação que consultamos não encontramos a Resolução que cria a creche em parceira com a AFURN. Lembramos, mais uma vez, que as séries preservadas no acervo da Biblioteca Central Zila Mamede estão incompletas e que interrompemos nossa pesquisa em tal acervo em função dos desdobramentos da pandemia.

dados demonstram como a reivindicação do DCE, exposta anteriormente em relação ao NEI, de distribuição de vagas da creche conforme nível socioeconômico do candidato, tornou-se realidade em outra instituição em vias de ser criada, para atender especificamente funcionários carentes.

Nossa documentação mostra também que, no decurso da década de 1980, as professoras que atuavam nos cargos de gestão do NEI (direção e vice direção) se firmaram, no seio da UFRN, com respaldo técnico e científico, tornando-se sujeitos importantes nos projetos de implantação de novas creches, tanto no âmbito interno, como é o caso da professora Neide Balbina, a frente da condução do projeto da creche em parceria com a AFURN, quanto no âmbito externo, a exemplo da atuação da professora Eulália Barros na UFCE.

A análise da documentação administrativa da UFRN nos leva a concluir que a instituição antecipou as disposições do Decreto Nº 93.408 de 10 de outubro de 1986, do Governo Federal que “Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal” (BRASIL, 1986b, p. 552-554). Nesse documento, o poder executivo, considerando a importância que, naquele contexto, assumiam as crianças em idade pré-escolar, bem com a necessidade de assegurar a assistência pré-escolar aos filhos dos servidores de órgãos e entidades da administração federal durante sua jornada de trabalho, resolve pela necessidade de instituir planos de assistência pré-escolar destinados aos filhos dos respectivos servidores, em caráter suplementar às obrigações da família. Assim sendo, o atendimento pré-escolar deveria atingir as crianças da faixa etária de 3 meses aos 6 anos, por meio de creches, instituições materno infantis e jardins de infância. Nesse sentido, os planos assistenciais deveriam oferecer aos filhos dos servidores que não dispunham de meios para deixar suas crianças em segurança durante a jornada de trabalho, os seguintes atendimentos:

- I – educação anterior ao 1º grau, com vistas ao desenvolvimento de sua personalidade e a sua integração no ambiente social;
- II – condições para crescerem saudáveis, mediante assistência médica, alimentação e recreação adequadas;
- III – proteção à saúde, através da utilização de métodos próprios de vigilância sanitária e profilaxia;
- IV – assistência afetiva, estímulos psicomotores e desenvolvimento de programas educativos específicos para cada faixa etária;
- V – condições para que as desenvolva de acordo com suas características individuais, proporcionando-lhes ambiente favorável ao desenvolvimento da liberdade de expressão e da capacidade de pensar em independência (BRASIL, 1986b, p. 553).

Observamos que, entre o rol de atendimentos desejáveis à criança na idade pré-escolar, o decreto governamental já previa a importância da indissociabilidade entre cuidado e

educação, envolvendo, de um lado, saúde, nutrição e afeto e, de outro, atividades psicomotoras e cognitivas, respeitadas as especificidades de cada faixa etária. Ademais, a importância da sociabilidade infantil, da afetividade e da formação do espírito crítico e reflexivo na infância já despontavam como preocupações no âmbito dessas instituições, numa demonstração de que a criança se apresentava, naquela nova conjuntura, como sujeito de direitos.

Como última iniciativa implementada pela UFRN na década de 1980 com vistas a prover assistência aos filhos dos seus servidores estava a inauguração, em 22 de abril de 1988, da Creche do Centro de Ciências da Saúde, denominada Unidade de Educação Infantil – UEI, que funcionava ao lado do Hospital Onofre Lopes, no bairro Petrópolis, com capacidade para receber cem crianças, a fim de beneficiar os funcionários do setor (MELO; CALADO, 2011, p.367). Tal unidade, em 2013, fundiu-se ao NEI, de acordo com a Resolução Nº 13/2013, de 18 de outubro de 2013, que autorizou o Núcleo a proceder à lotação de seu pessoal docente e técnico-administrativo e a acolher as crianças que até então estavam sob a responsabilidade da unidade extinta (MELO; CALADO, 2011c, p. 295).

Assim, para fornecer assistência socioeducacional aos filhos de seus servidores, os órgãos e entidades da administração federal poderiam tanto propor a instituição de creches, maternais ou jardins de infância que atendessem a tais especificidades como unidades integrantes de sua própria estrutura organizacional, como fez a UFRN ao criar a Creche do *Campus*, o NEI, a Creche destinada aos servidores carentes e a UEI; como contratar, mediante licitação, os serviços de instituições particulares que exercessem atividades pré-escolares; ou utilizar, mediante convênios, as instituições e serviços de atendimento pré-escolar conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas, e ou privadas, como fez a AFURN, ao estabelecer convênio com o Jardim Escola Saci-Pererê para atender às demandas das mães professoras da UFRN que não haviam sido contempladas com um vaga nas creches do *campus* universitário.

1.3. O currículo em movimento: do *Currículo Orientado Cognitivamente* ao currículo orientado pelos temas de pesquisa

Compreendida como teoria da prática educativa, a pedagogia busca equacionar, de alguma forma, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em dois grandes grupos: no primeiro estão as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas pertencentes à vertente religiosa ou leiga, cuja preocupação está centrada nas “teorias do

ensino”, enquadradas no primado de “como ensinar”; no segundo grupo se situam as diferentes modalidades da pedagogia nova, cuja ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”, focadas no lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2005, p. 1).

O século XX assistiu o deslocamento da primeira para a segunda tendência que veio a se tornar predominante ao enfatizar os métodos de aprendizagem e os fundamentos psicológicos da educação. Segundo Demerval Saviani (2005, p. 2),

as correntes renovadoras, [...] desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa tendência que ganhou forma no século XX, mas que não excluiu a anterior, que se contrapunha às novas correntes disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas, o eixo do trabalho pedagógico deslocou-se, portanto, “da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade” (SAVIANI, 2005, p. 2). Assim, a representação do “novo” era construída a partir do desenho de um modelo educacional que se opunha à forma e à cultura escolar anterior.

Embora os escolanovistas não tenham criado um novo modelo escolar, uma vez que se apropriaram de práticas e saberes tradicionais e ressignificaram os métodos e materiais usados anteriormente, a renovação pedagógica levada a cabo nos anos de 1920 e 1930 alterou profundamente a cultura escolar, com a reorganização do espaço e o redimensionamento do tempo na escola (VIDAL, 2000). Os centros de interesse e a adoção do método de projetos viabilizavam os trabalhos em grupo, possibilitando uma nova relação entre professor e aluno e determinando-lhes uma nova postura. As iniciativas que visavam viabilizar as aulas de campo e a implantação de museus, laboratórios e bibliotecas escolares tinham como objetivo garantir ao aluno condições de elaborar seu próprio saber, a partir da observação e experimentação. Aprofundava-se, então, a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares (VIDAL, 2000, p. 498).

No Brasil, a tendência renovadora da educação foi hegemônica até o início da segunda metade do século XX, quando a vertente tecnicista e produtivista se sobrepôs a ela,

com uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”³⁸, após o golpe civil-militar de 1964 (SAVIANI, 2005). No entanto, apesar das contestações críticas que enfrentou ao longo do tempo, a vertente renovadora da educação, ainda hoje, assegurou seu predomínio assumindo novas versões, sendo o construtivismo, que se implantou no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1980, a mais difundida na atualidade.

Vera Valdemarin (2004b) situa em Dewey a matriz dessa vertente renovadora da educação. Segundo a autora, o século XX assistiu à inflexão da profissão docente. Considerando que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de igualdade e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de fomentar a aprendizagem, gerindo o processo. A mesma referência que Valdemarin faz a Dewey, Saviani faz a Piaget e sua matriz educacional construtivista. Segundo Saviani (2005, p. 3),

quando Piaget (1983, p. 39) considera que “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, não é empírica, isto é, resultante de observações, nem fundada em formas a priori ou inatas, “mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas”. Quando assim procede ele está, embora por outro caminho, centrando a questão do conhecimento no indivíduo respaldando, do ponto de vista pedagógico, a ideia de que “o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno”.

Assim, verificamos que no âmbito do pensamento de Piaget, o conhecimento é considerado como produto das atividades ou das experiências de um indivíduo que, no processo de desenvolvimento, vai construindo internamente seus conceitos e suas representações acerca da realidade em que vive. Tal pensamento, afirma José Sérgio Carvalho (2001, p. 108), tem sofrido severas críticas, entre as quais destaca-se o fato de que os “aspectos internos ou psicológicos da representação mental do sujeito despreza o fato primordial e decisivo de que o conhecimento é necessariamente formulado em uma linguagem pública e compartilhável”. Assim, a crítica a Piaget refere-se, efetivamente, ao fato dele excluir a importância do meio histórico, sociocultural no desenvolvimento do indivíduo, fato levantado pelos pensadores vinculados à teoria histórico-cultural, que tem em Vygotsky seu precursor e em Leontiev e Luria seus principais expoentes. Segundo Vygotsky (1989, p. 160), a essência do desenvolvimento humano está “na colisão das formas culturais maduras de conduta, com as formas primitivas que caracterizam a conduta da infância”, o que pode ser compreendido como

³⁸ Segundo Saviani (2005, p. 13-14) a “teoria do capital humano” tem por objetivo demonstrar o “valor econômico da educação”, fazendo com que ela passe a ser compreendida como um bem de produção, decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico. Para o autor, com o qual tendemos a concordar, a concepção produtivista de educação, fundamentada em tal teoria é, ainda na atualidade, a tendência educacional dominante no Brasil (SAVIANI, 2005, p. 19-22).

o embate entre “a ordem da natureza”, onde a criança nasce, e a “ordem da cultura”, para onde ela deve se dirigir. A partir de tal questão, Vygotsky estabelece a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual as funções psicológicas superiores que tem origem no plano social, e não no plano biológico, se constituem no plano pessoal. Assim, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, Vygotsky rompe paradigmas defendendo a constituição histórico-cultural da criança.

Acreditamos que, diante do exposto, compreender como se deu o processo de implementação de uma proposta curricular no NEI e como a teoria, na articulação com a prática, definiu esse currículo em movimento, nos ajuda a compreender a cultura escolar que se estabeleceu naquela instituição, suas mudanças e permanências, bem como a concepção de infância por ela adotada. Por currículo em movimento³⁹ compreendemos uma proposta curricular que, embora esteja prescrita e prevista em um plano anual que funciona como um fio condutor da prática pedagógica, não é estática, mas sim permanentemente construída e reconstruída ao longo do processo, a partir da experiência vivida, da reflexão teórica sobre os erros e acertos cometidos no cotidiano da prática pedagógica, na troca de saberes entre os pares e entre educador e educando. Assim, pretendemos traçar os marcos de uma história institucional do NEI, entre os anos de 1979 e 2008, com vistas a perceber as mudanças e permanências que determinaram a prática pedagógica nas diversas turmas de educação infantil daquela instituição.

Para a escrita desse capítulo analisamos os relatos de práticas pedagógicas existentes nos cadernos *Faça e Conte*, que encontramos disponíveis para consulta pública na Biblioteca Setorial da instituição, bem como teses e dissertações escritas pelas docentes do NEI, fruto de suas reflexões acerca do trabalho que desenvolveram naquele espaço escolar. Tais fontes, de certa forma, desvelam o pensamento e a compreensão da equipe docente do NEI acerca do significado desse nível de ensino e refletem, mais profundamente, sobre o papel da escola infantil e do educador como mediador do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, pretendemos demonstrar como, na prática cotidiana, as professoras construíram um currículo com vistas a articular as vivências das crianças na construção dos saberes, assim como introduziram atividades de pesquisas a partir de temas escolhidos pelos grupos, como eixos condutores da prática pedagógica, nas diferentes turmas da educação infantil do NEI.

³⁹ O termo “currículo em movimento”, cunhado por Carmen Rêgo em artigo homônimo publicado no caderno *Faça e Conte* (1999), surgiu a partir da sua reflexão sobre a tese de doutorado de Marta M. C. A. Pernambuco, intitulada *Educação e escola com movimento: do ensino de ciências a transformação da escola pública* (1994).

1.3.1. Os primeiros anos de funcionamento do NEI e a experiência de implantação do *Currículo Orientado Cognitivamente* (COC): 1979-1986

Entre os anos de 1979 e 1987, o NEI esteve vinculado administrativamente ao Gabinete do Reitor e à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e seu corpo docente constituía a categoria funcional de servidores técnicos administrativos da UFRN (CARVALHO; RÊGO; 1999, p. 16). Em seus primeiros anos de funcionamento, a instituição recebia crianças na faixa etária entre os 2 e 5 anos e possuía quatro níveis de ensino na educação infantil, funcionando em dois turnos (matutino e vespertino). Durante esse período, as professoras Maria Eulália Duarte Barros (professora colaboradora da UFRN) e Neide Balbina Lima Lobão (técnica em assuntos educacionais), ocuparam a direção e vice direção da instituição e foram as responsáveis pela elaboração do seu primeiro Regimento Interno e pela direção da implementação de suas primeiras experiências curriculares.

Entre os anos de 1979 e 1982, em função do caráter dual da instituição recém-criada, instituída como creche, mas que funcionava como pré-escola, o NEI não possuía um currículo estabelecido, nem um referencial teórico definido. Suas práticas cotidianas seguiam a tônica das atividades de caráter psicopedagógico e assistencial instituídas nas pré-escolas brasileiras de então: roda, atividades livres e dirigidas, arrumação da sala, lanche, repouso, hora da história e do parque (BARROS, 1990, p. 26). Com um maior tempo destinado às atividades livres e ao parque, caracterizava-se como “um misto de aspecto custodial e de atividades programadas de aprendizagem” (CHAVES FILHO; MELO, 1982, p. 8). No entanto, mesmo nesse período de indefinição acerca do currículo, já existia um comprometimento da equipe pedagógica do NEI em torná-la “uma pré-escola diferente das pré-escolas de Natal” (BARROS, 1990, p.27). Para alcançar tal objetivo, as professoras cumpriam uma série de tarefas, tais como o preenchimento de fichas de acompanhamento individualizado das crianças, com dados acerca do seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social; planejamento de ações mensais; reuniões mensais com os familiares para lhes dar ciência acerca do desempenho e do desenvolvimento das crianças; bem como reuniões semanais realizadas entre os membros da equipe para discutir e avaliar as ações realizadas naquela semana. Tais atividades constituíam a tônica da “proposta pedagógica” ou do “currículo” de natureza psicopedagógica vivenciado no NEI naqueles primeiros anos.

Eulália Barros (1990) menciona que tal proposta era behaviorista, embora sua equipe pedagógica pouco conhecesse das teorias de Watson e Skinner para aplicá-las na prática

cotidiana⁴⁰. Naquele período, as professoras do NEI sonhavam em implantar na instituição o método montessoriano, que consideravam o “supra sumo da teoria pré-educacional” a ser alcançado na prática educativa, mas por falta de um aprofundamento acerca do pensamento de Maria Montessori e das dificuldades financeiras para adquirir o material necessário à introdução de tal método, a adoção de um currículo montessoriano configurou-se, naquele momento, como utopia inalcançável. Barros (1990, p. 29) afirma que o que dava o tom à prática pedagógica do NEI, naquele momento, era o “bom senso”: “Este ‘bom senso’ entendia que a criança deveria ser olhada como criança e apesar de não conhecermos Piaget, achávamos que esta criança deveria interagir para se inserir no mundo e para poder se situar como pessoa”.

As declarações de Eulália Barros nos levam a crer que nesses primeiros anos de trabalho as professoras do NEI eram ainda inexperientes: dominavam a prática, mas conheciam pouco a teoria que fundamentava a educação pré-escolar e o desenvolvimento infantil. No entanto, moviam-se em função de um desejo de implantar um currículo no NEI que respeitasse a criança como sujeito do seu desenvolvimento, tornando-a ser capaz de descobrir o mundo e a si mesmo. Ademais, sonhavam com uma pré-escola diferente, que promovesse uma ruptura com a moldura tradicional e assistencial que envolvia a educação infantil. Desejavam, enfim, tornar o NEI pré-escola de referência e de excelência no âmbito do Rio Grande do Norte.

Durante esse primeiro período de experimentação, as crianças foram distribuídas em quatro salas de aula, que se organizavam a partir de uma classificação etária (crianças de 2, 3, 4 e 5 anos) e estabeleceu-se uma rotina que possuía a seguinte configuração, conforme podemos acompanhar pelo Quadro 5, abaixo:

⁴⁰ As teorias comportamentalistas ou behavioristas radicais de base empírica postuladas pelo psicólogo estadunidense Burrhus Frederic Skinner, surgiram nos EUA, em 1945, no campo da Psicologia, em oposição ao behaviorismo metodológico de orientação positivista de John B. Watson que, como “primeiro behaviorista explícito”, defendeu que a Psicologia deveria ser redefinida como o estudo do comportamento. Compreendidas como filosofia da ciência do comportamento humano, as teorias behavioristas radicais dominaram o pensamento e a prática da psicologia em escolas e consultórios até os anos de 1950. Nas teorias comportamentalistas, de base empirista, o ambiente e a consequente interação do indivíduo com o meio, entre outros fatores, são de primordial importância para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. Ao considerar que o comportamento, as ações e os atos humanos são mensuráveis, isto é, passíveis de serem medidos, a aprendizagem foi considerada, pelos behavioristas, como um agente de mudança do comportamento humano (SKINNER, 1974; NETTO; COSTA, 2017).

Quadro 5 - Rotina das crianças do NEI: 1979-1981

Atividade	Duração	Descrição das atividades
Entrada	5 minutos	Hora de entrada para a sala de aula
Primeira rodinha	10 minutos	Conversa sobre assuntos variados do interesse das crianças, a fim de levá-las a desenvolver a comunicação oral. Explicações acerca das atividades que seriam desenvolvidas naquele dia em sala de aula.
Atividades dirigidas	15 minutos	Visavam desenvolver a coordenação motora, a linguagem e a socialização das crianças.
Atividades livres	20 minutos	As crianças atuavam livremente, sem a interferência das professoras, que apenas observavam os aspectos afetivos, cognitivos e sociais do desenvolvimento da criança, intervindo somente quando necessário.
Higiene	10 minutos	As crianças eram conscientizadas acerca do bom hábito de se lavar as mãos antes da alimentação.
Lanche	15 minutos	Conversa sobre os alimentos que constavam no lanche oferecido pela escola. Observação acerca da aceitação das crianças em relação ao que era ofertado.
Repouso	10 minutos	Hora de descanso e relaxamento.
Segunda rodinha	15 minutos	Hora da história, contada pela professora.
Parque	-	Brincadeiras livres, até o momento de saída da escola.

Fonte: (BARROS, 1990, p. 29-32)

Da rotina elencada no Quadro 5, Eulália Barros (1989) menciona que o horário das atividades desenvolvidas cotidianamente na escola era bastante maleável, podendo ser ampliado ou reduzido de acordo com as necessidades de cada turma. Além disso, o parque era um lugar “adorado pelas crianças” e “‘odiado’ pelas professoras”, que, naquele momento, já ao final do expediente, estavam cansadas para controlar a “grande balbúrdia” produzida pelas crianças até o momento de sua saída (BARROS, 1990, p. 32).

Assim, chama-nos atenção, nessa rotina, o fato de professoras e alunos estabelecerem uma relação tão diferenciada com o parque, espaço tão próprio à cultura infantil, ao brincar livre, capaz de propiciar não só momentos de lazer e diversão, mas novas experiências na infância, relacionadas tanto à socialização quanto à aprendizagem. Acreditamos que o que causava o mal-estar das professoras diante do parque estava mais relacionado ao momento que essa atividade ocupava na rotina escolar, bem ao final do dia letivo, quando as crianças ainda tinham muita energia e as professoras já estavam cansadas, do que ao que ali propriamente ocorria. Ajuda a corroborar nossa hipótese o fato de que, no decurso do tempo, o horário do parque tornou-se horário de intervalo entre o primeiro e segundo turno das atividades que se desenvolviam em um dia letivo. Acreditamos, portanto, que essa modificação na rotina escolar é fruto dessa primeira experiência que fazia com que professoras e crianças lançassem olhares diferentes para um espaço tão importante ao desenvolvimento e à cultura infantil.

Apesar de, naquele período inicial, as professoras conhecerem pouco das abordagens teóricas que desejavam ver implantadas no currículo da instituição, elas adotavam uma postura questionadora diante do saber-fazer, pois desejavam viabilizar uma pré-escola pautada numa prática capaz de renovar a educação pré-escolar. Segundo Eulália Barros (1990, p. 33), a equipe pedagógica do NEI era movida pelo desejo de conhecer mais, de se aprofundar no estudo de autores que compreendiam a criança, a infância e a pré-escola. Assim, conseguiriam fazer do NEI uma escola voltada para o desenvolvimento global da criança, tornando real o postulado de Maria Montessori “de ajudar a criança a viver”. E nesse movimento foram de fundamental importância as reuniões semanais realizadas pelos membros da equipe do NEI, nas quais as professoras discutiam questões pedagógicas pertinentes e avaliavam a prática docente, bem como a participação frequente em reuniões de “reciclagem” com os professores do departamento de Educação da UFRN, a fim de discutir questões relativas à educação pré-escolar. Esse ciclo de estudos e debates tornou-se um dos caminhos possíveis para que as docentes pudessem abandonar o “bom senso” e se ancorar, de fato, em uma perspectiva racional e científica de compreensão da criança, da infância e da pré-escola.

Avaliando esses anos iniciais, Eulália Barros (1990, p. 40-41) menciona:

Não se pode dizer que fomos custodiais nem tradicionais. Acho que até de certo modo fomos pioneiros. Quando procurávamos entender a criança como um ser em desenvolvimento, como um ser único e independente dentro do seu contexto desenvolvimental, nós não éramos custodiais. Quando procurávamos novos métodos e novas tecnologias, não éramos tradicionais, e quando procurávamos uma base científica para entender o pré-escolar, e adotarmos o currículo weikartiano, que é um currículo orientado cognitivamente, fomos realmente pioneiros. [...] Não era ainda uma missão cumprida, era, apenas, uma missão iniciada...

Da análise da citação da autora e primeira diretora da escola, observamos que, naquele íterim, a equipe docente e a própria direção do Núcleo consideravam a possibilidade de ampliá-lo em suas finalidades a partir da adoção de um “currículo aberto”, com predominância de atividades cognitivas. Na prática, isso significou uma ruptura definitiva com um sistema tradicional de ênfase custodial, voltado para a guarda, a proteção e os cuidados das crianças recebidas pela instituição, para uma nova abordagem curricular comprometida também com a educação das crianças a partir do desenvolvimento, não apenas de suas habilidades psicomotoras, mas também das habilidades cognitivas. Assim sendo, no ano de 1982, iniciou-se, de fato, a implementação de uma primeira experiência de proposta curricular, com a adoção do *Currículo Orientado Cognitivamente* – COC⁴¹, fundamentado em bases piagetianas e

⁴¹ Jean Piaget parte do princípio de que o desenvolvimento cognitivo do sujeito se processa ao longo de diversos períodos, nos quais a criança organiza o seu conhecimento: o sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas, e o das operações formais. Embora Piaget considere que a sequência desses estágios de desenvolvimento

formulado em finais dos anos de 1960, nos EUA, por David P. Weikart (CHAVES FILHO; MELO, 1982, p. 8).

O processo de implantação do COC no NEI foi respaldado teoricamente por um documento denominado *Currículo Pré-Escolar Cognitivo: manual de professor* (1982), elaborado por Francisco Quinho Chaves Filho, professor do Mestrado em Educação Pré-Escolar da UFRN e Ana Maria Leite Correia de Melo, professora do Departamento de Educação da UFRN e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, que assessoravam a equipe do NEI na implantação de uma proposta pedagógica que visava colocar em prática “uma abordagem nova de pré-escola em Natal”, no início do ano de 1982⁴². Este documento, veiculado no primeiro ano de implantação da proposta pedagógica do NEI, funcionava como um manual para as professoras que, cotidianamente, faziam a prática pedagógica da instituição. Assim sendo, seus autores sugeriam que o manual não devia ser utilizado como “modelo de aplicação imediata em qualquer pré-escola”, uma vez que sua aplicabilidade só seria efetiva mediante “treinamento prático” dos profissionais da educação e “indispensável embasamento teórico” (CHAVES FILHO; MELO, 1982, p. 7).

A análise do documento, que integrava os planos da disciplina do Mestrado em Educação da UFRN, nos leva a perceber o engajamento do Programa de Pós-graduação em Educação da instituição na elaboração de uma proposta curricular para a escola de educação infantil que então surgia no cerne da universidade, bem como da importância que se atribuía à preparação teórico-prática das professoras da instituição. Ademais, a proposta vai ao encontro do desejo das professoras do NEI de definir um currículo para a pré-escola e ver sua prática ancorada em uma teoria científica. Outro motivo por detrás da aceitação do *Currículo orientado cognitivamente* relacionava-se ao fato do NEI ser uma pré-escola no cerne de uma universidade pública que precisava se firmar no cenário educacional como modelo a ser seguido, tanto na cidade de Natal, quanto no estado do Rio Grande do Norte. Além disso, constituindo-se como campo de estágio e observações para os alunos dos cursos de graduação, o NEI precisava

seja constante, a idade na qual o indivíduo irá vivenciá-los depende de algumas variáveis, dentre as quais destaca-se o ambiente cultural, a motivação, entre outros. O desenvolvimento cognitivo se caracteriza, portanto, tanto por um processo de organização progressiva quanto de adaptação sempre mais precisa à realidade, com vistas à maior complexidade e abstração. Considerando tais questões, o *Currículo Orientado Cognitivamente* implementado no NEI foi planejado, portanto, para a criança do período pré-operatório, com vistas a facilitar o desenvolvimento da função simbólica, baseando-se na suposição de que o desenvolvimento cognitivo é fruto da habilidade da criança de criar representações mentais significativas, a partir de conceitos, símbolos ou imagens (CHAVES FILHO, MELO, 1982, p. 11-12).

⁴² A proposta de instituição de uma abordagem nova de pré-escola em Natal surgiu no âmbito de um Seminário do Mestrado, denominado *Currículo na pré-escola*, ofertado pelo professor Francisco Quinho Chaves Filho, com adesão das Professoras do Departamento de Educação da UFRN, Ana Maria C. L. de Melo, sua aluna no seminário e sua co-orientanda e da professora Nísia Bezerra de Medeiros.

demonstrar aos seus estagiários que o saber-fazer na pré-escola devia vir acompanhado da reflexão sobre a prática.

Segundo Carvalho e Rêgo (1999), a “moldura curricular” que orientava o planejamento e a ação das professoras com as crianças em um *Currículo Orientado Cognitivamente*, estabelecia:

- Áreas de conteúdo para trabalhar a habilidade da criança em se colocar no tempo e no espaço e para classificar e seriar objetos, ou seja: classificação, seriação, relações espaciais e relações temporais;
- Níveis de representação para trabalhar de forma gradativa a habilidade da criança em representar mentalmente, através de índice, símbolo e signo;
- Níveis de operação para desenvolver a capacidade da criança de responder verbalmente e o envolvimento dela com seu meio, a partir dos níveis verbal e motor (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 17).

Atividades cognitivas e psicomotoras definiam a prática pedagógica a partir da adoção de um *currículo orientado cognitivamente*. No cotidiano da prática pedagógica do NEI, dentro da rotina estabelecida pelo COC, foram definidas quatro áreas de atividade que fundamentariam a chamada *hora do trabalho* (área de movimento, área de casinha, área de arte e área silenciosa⁴³) como fundamentais para o trabalho com os conteúdos curriculares (CHAVES FILHO; MELO, 1982, p. 17). Atividades envolvendo psicomotricidade, jogos sócio dramáticos, criatividade e concentração eram trabalhadas nessas quatro diferentes áreas, de acordo com os objetivos curriculares estabelecidos pelas professoras. Assim, semanalmente, as professoras determinavam os conceitos relacionados às áreas de conteúdo que seriam trabalhados nas quatro áreas de atividades e confeccionavam os materiais necessários à prática pedagógica. Esses conceitos norteavam também as histórias que seriam contadas, as músicas que seriam cantadas, bem como as demais atividades que pautavam a prática pedagógica cotidiana (MELO, 1987).

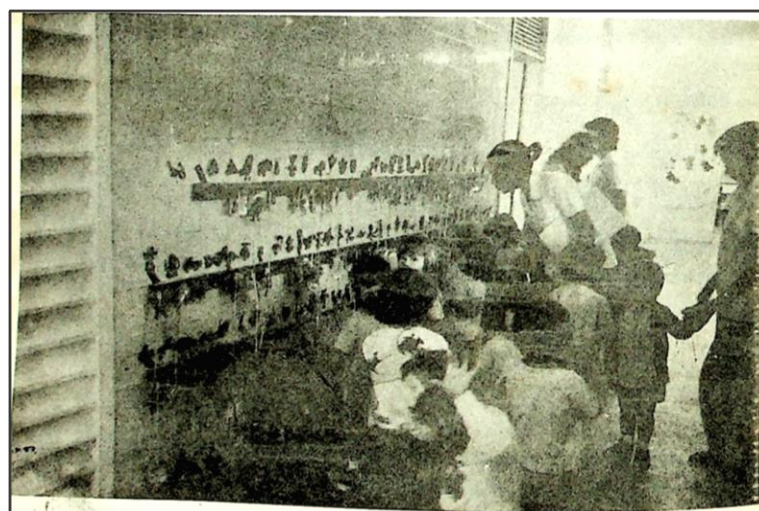
A partir da adoção dessa moldura curricular, a rotina diária do NEI, fundamentada no tripé weikartiano, planejamento, trabalho, avaliação, pautou-se no seguinte arranjo, como bem demonstra a Figura 2:

⁴³ Melo (1987, p. 49) menciona que a denominação de tais áreas não corresponde a uma tradução literal das áreas propostas por Weikart, tratando-se de uma adaptação aos objetivos pedagógicos do NEI e à sua realidade social.

Figura 2: Hora da chegada

Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 20)

A *hora da chegada*, com duração de 15 minutos, marcava o momento de início das atividades pedagógicas. Organizados em uma grande roda em espaço externo à sala-de aula, quase sempre no solário da escola, todas as professoras da instituição se reuniam com as crianças que ali estavam presentes, a fim de levar a cabo os primeiros combinados do dia, conversar informalmente e cantar algumas músicas. Logo após a roda, orientadas pelas professoras, as crianças dirigiam-se para outro espaço da escola onde ficava afixado na parede um grande suporte contendo diversos símbolos (Figura 3), que seriam selecionados diariamente pelas crianças a fim de orientar suas escolhas relativas às áreas de trabalho escolhidas naquele dia.

Figura 3: Quadro de símbolos

Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 20)

Uma vez escolhidos os símbolos, era a *hora do planejamento* (com duração de 20 minutos), conforme observamos na Figura 4.

Figura 4: Hora do planejamento

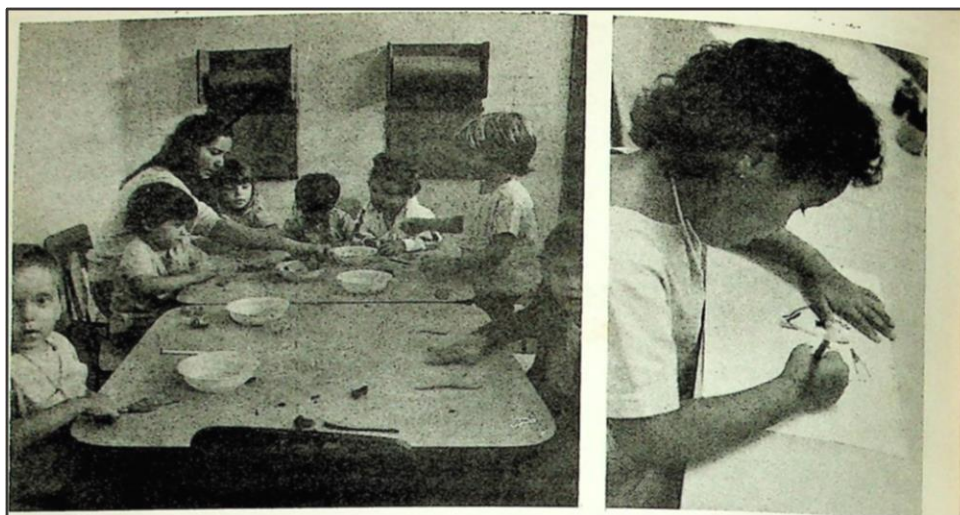


Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 21)

Naquele momento, as crianças, depois de colocarem os símbolos que escolheram na porta da sala da área de trabalho onde iriam atuar naquele dia, reuniam-se, mais uma vez, em roda, em grupos menores, juntamente com suas professoras, a fim de escolher a área de conteúdo que desejavam trabalhar. Na sequência, planejavam, com a mediação das professoras, as atividades que seriam desenvolvidas. Chama-nos a atenção, nas figuras anteriores, a quantidade de adultos acompanhando as atividades das crianças nesse modelo de prática pedagógica adotado pelo NEI. Se a hora da roda, apresentada na Figura 2, contava com a participação de todas as crianças da escola e de todas as professoras da instituição, o planejamento, feito em grupos menores, também contava com um número significativo de adultos. Na Figura 4 podemos divisar a presença de 3 professoras acompanhando o planejamento realizado por um grupo de crianças, o que nos leva a crer que tal modelo influenciava diretamente a relação professor/aluno no cotidiano do espaço escolar. Assim, acreditamos que, tanto do ponto de vista da interação, da afetividade e da comunicação interpessoal entre professoras e crianças, quanto do ponto de vista da mediação da atividade pedagógica a ser desenvolvida, tal prática possuía reflexos no processo de ensino-aprendizagem.

Após o planejamento iniciava-se a *hora do trabalho* (com duração de 40 minutos): as crianças, mais uma vez em pequenos grupos, realizavam as atividades planejadas em uma das quatro áreas de conteúdo existentes. As Figuras 5, 6, 7, e 8 demonstram a ação das crianças nas diferentes áreas de trabalho: área de arte, área de casinha, área de movimento e área silenciosa, respectivamente.

Figura 5: Hora do trabalho – área de artes

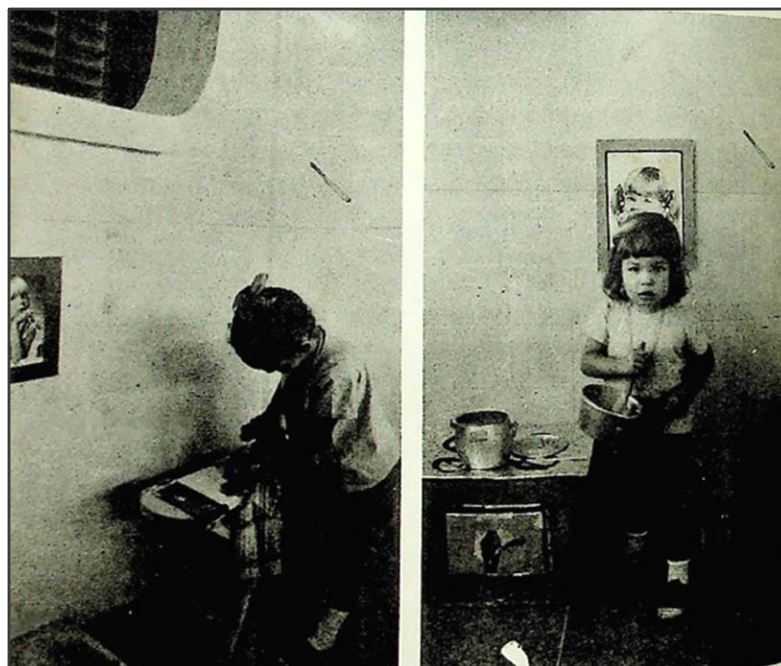


Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 22)

A Figura 5 nos mostra as crianças exercitando suas habilidades artísticas na hora do trabalho na área de arte. Reunidas em sala de aula em grandes grupos, as crianças realizavam diferentes trabalhos com vistas a desenvolver a criatividade e a coordenação motora fina, bem como a representação simbólica, por meio da pintura e do desenho, retratados na Figura 5, mas também com o uso de massa de modelar, argila, colagens, entre outros recursos e materiais pedagógicos.

Já na Figura 6, que representa a área da casinha, observamos duas crianças reproduzindo, no espaço escolar, o ambiente doméstico. A imagem à esquerda nos revela uma menina diante de uma tábua de passar, com ferro nas mãos, passando o que nos parece ser uma camisa xadrez; na imagem à direita temos uma menina com panela na mão, ao lado de um fogão que contém ainda um caldeirão. Os dois ambientes da casa possuem um quadro afixado à parede, ambos retratando crianças. É sintomático que as imagens nos apresentem duas meninas nos jogos de faz de conta vinculados à representação da casa. Passar e cozinhar, historicamente, sempre foram tarefas relegadas às mulheres, donas de casa, cuidadoras do lar, do marido e dos filhos e, como bem atestam nossas fontes, tais práticas, no último quartel do século XX, se reproduziam em jogos de faz de conta realizados no espaço escolar.

Figura 6: Hora do trabalho – área da casinha



Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 22)

Mas, a despeito do que nos indicam as imagens em relação à área de casinha, tal espaço era, sobretudo, destinado ao desempenho de papéis e à interação social, próprio ao jogo sócio dramático e ao faz de conta. Embora as imagens nos apresentem duas crianças do sexo feminino realizando tarefas domésticas, o certo é que no jogo sócio dramático existe sempre o espaço para a atuação de terceiros, que comporiam a cena nos mais diversos papéis, desde que falassem alto a imaginação e a fantasia das crianças. Dessa forma, a casa abre-se à atuação dos meninos, já que abriga o filho, o irmão, o marido, numa representação que poderá reforçar ou não as questões de gênero.

Na área de movimento podemos observar, pela primeira vez, as crianças em atividades em espaços externos à sala de aula na hora do trabalho. Na Figura 7, à esquerda, vemos crianças montando cavalos de pau e, à direita, temos, no plano central, uma criança tocando uma flauta, rodeada de instrumentos musicais dispostos ao chão. A área do movimento é destinada à realização de atividades motóricas, com vistas a desenvolver a psicomotricidade ampla. Um dos espaços destinados a essa área do trabalho, e que não foi contemplado na imagem, era o parque, onde as crianças usavam escorregadores, balanços, gira-gira, blocos vazados com vistas a desenvolver suas habilidades motoras.

Figura 7: Hora do trabalho – área de movimento



Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 23)

Por fim, na área silenciosa, destinada às atividades que trabalhavam a concentração e a discriminação visual da criança, era muito comum o uso de jogos, como bem nos mostra a Figura 8 na qual as crianças, reunidas em sala de aula, jogavam coletivamente. Além do uso de quebra-cabeças, blocos de construção e jogos diversos, os livros também eram bastante utilizados na área silenciosa com vistas a fomentar um ambiente calmo e de tranquilidade para as crianças e incentivar o gosto pelas atividades de leitura.

Figura 8: Hora do trabalho – área silenciosa



Fonte: (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 21)

Passados os quarenta minutos nos quais as crianças se detinham na hora do trabalho, era chegada a *hora da avaliação*, com duração de 15 minutos. Naquele momento da rotina diária as crianças relatavam verbalmente às professoras aquilo que realizaram na área de conteúdo escolhida por ela naquele dia. Na sequência, era chegada a *hora da arrumação*

(duração de 10 minutos) quando as crianças organizavam os materiais que foram utilizados na hora do trabalho e as professoras reforçavam os conceitos trabalhados. Esse primeiro turno das atividades diárias era, então, interrompido com a *hora do lanche* (com duração de 20 minutos), quando as crianças lanchavam e as professoras reforçavam, mais uma vez, os conceitos.

A moldura curricular aponta que, na sequência ao lanche, iniciava-se o segundo turno das atividades pedagógicas diárias. Ele começava, mais uma vez, com a roda. Na chamada *hora da rodinha* (duração de 20 minutos), a professora contava histórias infantis e, novamente, reforçava os conceitos trabalhados no dia. Um último exercício se efetivava na *hora da atividade* (com duração de 10 minutos). Naquele momento a professora escolhia atividades motóricas, realizadas na sala de aula ou ao ar livre, com vistas, mais uma vez, a reforçar os conceitos trabalhados. Esta era a hora do desempenho de atividade diretiva por parte das professoras: eram elas quem escolhiam a atividade que seria realizada pelas crianças naquele momento. Por fim, era chegada a *hora da saída*, quando as crianças devolviam os símbolos que haviam escolhido, inicialmente, aos quadros e se dirigiam para o parque para aguardar a chegada dos pais. Naquele momento final, as professoras faziam registros e anotações nas fichas de avaliação, que tinham por objetivo, não aferir o quanto de habilidades as crianças desenvolveram, mas sim verificar o nível no qual elas estavam operando naquele momento (CHAVES FILHO; MELO, 1992, p. 24).

O arranjo curricular exposto acima demonstra o quanto, na teoria, a criança era sujeito ativo no processo educativo, já nessa primeira experiência de implementação curricular no NEI. Era ela quem escolhia o símbolo que iria orientar sua definição da área de trabalho. Ela planejava a atividade que iria realizar, escolhia sua área de trabalho, relatava aquilo que havia realizado e organizava os materiais que havia utilizado. Nesse processo de construção do conhecimento pela criança, a professora cumpria o papel de mediadora, facilitadora, definindo o conteúdo a ser trabalhado, reforçando os conceitos em cada uma das etapas, observava e registrava o desempenho das crianças, cabendo-lhe apenas definir, no último trabalho, a atividade mais apropriada ao desenvolvimento das habilidades psicomotoras que seriam realizadas. No entanto, na prática, esse arranjo fazia com que, diariamente, a criança transitasse entre salas e grupos diferentes de crianças e passasse pelas mãos das diversas professoras que faziam parte da escola, fazendo com que elas não tivessem nem sala, nem colegas, nem professoras permanentes. Se, de um lado, a experiência do currículo aberto apresentou-se, de fato, como bastante inovadora, de outro, professoras e crianças sofreram o impacto de tamanha inovação.

Esse processo de implantação do COC no NEI foi permeado por uma série de problemas que foram detectados pela equipe pedagógica da instituição que estava em atividade durante aquele período de experimentação⁴⁴. Primeiramente, quando da implantação do novo currículo, constatou-se que o desafio atingia toda a equipe envolvida no projeto, pois, de certa forma, eram todos principiantes na teoria weikartiana. Os assessores pedagógicos, que conheciam a teoria piagetiana, estavam tendo um primeiro contato com o currículo weikartiano e não dominavam a prática pedagógica na pré-escola; já as professoras do NEI, que dominavam a prática pedagógica, não conheciam a teoria piagetiana e também estavam tendo um primeiro contato com o currículo weikartiano (BARROS, 1990, p. 102). Além disso, no processo de treinamento das professoras, os assessores pedagógicos faziam a leitura, tradução simultânea e interpretação da primeira edição da publicação em língua inglesa da obra de Weikart que, em inícios da década de 1980, já havia passado por uma série de revisões e reedições. Ademais,

[...] WEIKART propõe uma sala de aula com quatro áreas [...] a gente fez uma área em casa sala [...] as crianças passavam por essas áreas durante a manhã inteira. As crianças escolhiam para onde iam. Era um planejamento geral. Você imagine 50 crianças sentadas num terraço, cada uma dizendo para onde queria ir, e com que professora queria ir, crianças desde 2 anos até 5 anos de idade [...]. Não havia vínculo professora/criança, não havia professor com uma sala com 20 crianças do começo ao final do ano, portanto, não havia um acompanhamento dessas crianças. Felizmente, essa fase inicial durou pouco, porque a equipe começou a ver que não era por ali; as próprias professoras se sentiam soltas, sem o elo com aquele grupo. [...] O primeiro ano funcionou dessa forma [...] Isso trouxe uma resposta posteriormente nas crianças [...] deram problemas tanto de disciplina quanto de concentração, quando chegaram no nível 4. [...] Depois a gente começou com uma sala de aula com as quatro áreas, mas o trabalho pedagógico era centrado e ... [eram trabalhados] conceitos [...]. Na semana que estava trabalhando grande e pequeno, tudo na sala era grande e pequeno, desde o lanche: biscoitos grandes e pequenos, colher grande e pequena, copo grande e pequeno. A criança recebia lá já arrumadinho [...] A teoria que embasava era a teoria piagetiana de construção do conhecimento, mas era na repetição que se centrava, parecia que quanto mais falasse, quanto mais mostrasse ... a criança aprendesse mais rápido [...]. Mas aí, a gente começou mesmo nessa época ... foram tantos questionamentos e as pessoas que estavam à frente, os assessores do currículo, não aceitavam de jeito nenhum esses questionamentos das professoras. E a gente cada vez mais se apropriava da teoria de Piaget, via que a criança tinha que agir e a gente estava preparando tudo... tudo programado [...] tinham vários equívocos e eu acredito que tenha sido um problema de interpretação... (professora MC) (CARVALHO; RÊGO; 1999, p.18-19)

⁴⁴ Em 1982, quando da implantação do COC no NEI, a instituição contava em seu corpo técnico-docente com 12 professoras: Adalmira Ferreira da Silva, Denise Maria de Carvalho, Dália Maria Maia Cavalcanti de Lima, Lúcia Maria e Silva Martins, Maria Gerlani Porpino Krumenauer, Maria Aldenora Ferreira Menezes, Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo, Maria do Céu Sales de Barros, Maria da Conceição Bezerra, Neide Balbina de Lima Lobão, Raimunda Martins da Costa, Regina Célia Silva Lira (CHAVES FILHO; MELO, 1992).

O relato da professora nos apresenta os equívocos e tensões enfrentados pela equipe nesses primeiros anos de funcionamento do NEI. Primeiramente, um equívoco de interpretação da teoria pedagógica de Weikart levou o NEI a adotar uma configuração espacial que afetou negativamente a relação professor/aluno, que impactou o desenvolvimento psicossocial das crianças e que se fundamentou numa prática que tirava da criança o seu papel de sujeito no processo de aquisição do conhecimento, uma vez que as crianças eram recebidas em um ambiente “arrumadinho”, “preparado”, “programado” para um determinado tipo de ação e uma dada resposta cognitiva. Ademais, o choque entre a vivência e a experiência das professoras e o que preconizavam os assessores pedagógicos levou a equipe docente do NEI a se apropriar da teoria piagetiana com vistas a questionar o currículo implementado e reformular a proposta curricular. Essa “moldura curricular”, afirmam Carvalho e Rêgo (1999), prevaleceu no NEI durante três semestres. Após esse período, a equipe decidiu introduzir as primeiras modificações fundamentadas “no conhecimento das dificuldades encontradas pelas professoras em acompanhar o desenvolvimento de cada criança e na constatação de que os conceitos estavam sendo trabalhados de forma repetitiva, mecânica e descontextualizada” (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 18). Foi nesse contexto que se iniciou, então, o processo de reorganização do espaço escolar do NEI⁴⁵ e que sua equipe pedagógica reconsiderou a forma como os conteúdos estavam sendo trabalhados, viabilizando, nesse sentido, um primeiro movimento com vistas a reorganizar a proposta curricular da instituição.

Fundamental nessa reorganização da proposta curricular foram os intensos debates que envolveram as professoras do NEI durante todo o processo de implantação do currículo e a postura de crítica permanente ao programa que vinham implantando. Naquelas reuniões semanais realizadas no decurso dos anos de 1980, as professoras liam, discutiam e se apropriavam da teoria piagetiana e de outros autores que se dedicavam à pré-escola e ao desenvolvimento infantil; participavam de constantes cursos de “reciclagem” envolvendo os professores do departamento de Educação da UFRN, bem como outros profissionais especializados na pré-escola, na criança e na infância. Tais fatos demonstram o não-conformismo das professoras diante do estabelecido e o seu amadurecimento intelectual de forma constante e consciente. A segurança em relação à abordagem teórica adotada abria um campo propício à criação e à inovação, tornando o NEI, no decurso do tempo, campo de referência em relação à educação pré-escolar. Segundo Eulália Barros (1990, p. 112),

⁴⁵ Dedicaremos o Capítulo 2 de nossa tese ao espaço escolar que se consolidou no NEI após esse período de experimentação e de reorganização da proposta curricular.

Tínhamos deixado bem pra traz aquela concepção de que os processos destinados à criança em idade pré-escolar, comportam, em geral, conteúdos tais como contar até dez, e conhecer letras e algarismos.

Não era a acumulação de informações que perseguíamos para as nossas crianças. O que queríamos para elas, era a oportunidade de criar situações, onde as suas inteligências fossem desafiadas em atividades que favorecessem o seu perfeito e continuado desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, constatamos que, desde os seus primeiros anos de funcionamento, o NEI buscou romper com um modelo tradicional de educação da infância, fundamentado de um lado, na assistência e no cuidado e, de outro, numa abordagem pedagógica conteudista, para se dedicar a um projeto educativo preocupado com o desenvolvimento cognitivo da criança, que respeitasse seus interesses e que favorecesse novas experiências. O início da reforma curricular pautou-se, sobretudo, nessa compreensão.

Segundo Barros (1990), foi o conhecimento de Piaget que levou à contestação de Weikart. A partir daí, a reestruturação do espaço físico escolar determinou a organização das quatro áreas de trabalho em cada uma das salas de aula, que ficava, a partir de então, sob a responsabilidade de uma professora, que se ocupava com um grupo permanente de crianças, enturmadas de acordo com sua faixa etária. Isso garantia que as crianças tivessem, ao longo do ano letivo, sala, professora e colegas permanentes, favorecendo a socialização e a integração do grupo. Além disso, os conceitos que antes eram trabalhados isoladamente, passaram a ser integrados a temas gerais (animais, alimentos, meios de transporte, etc.), durante uma semana ou mais, dependendo do nível de interesse do grupo ou da riqueza de experiências que eles pudessem suscitar (BARROS, 1990, p. 113). Entretanto, a rotina diária manteve-se com o mesmo arranjo estabelecido anteriormente.

A redefinição do espaço físico e da proposta curricular permitiu que as professoras acompanhassem as crianças em seu processo de desenvolvimento do começo ao fim do ano letivo, reforçando os elos sociais entre crianças e professoras e entre as crianças entre si, permitindo que as experiências de produção do conhecimento partissem de temas vinculados aos seus interesses. Isso possibilitou que as crianças fizessem parte do processo de decisões no âmbito da sala de aula no que diz respeito às áreas de conteúdo a serem trabalhadas; e permitiu às professoras o maior controle dos conceitos a serem trabalhados, que eram reforçados nos diferentes momentos da rotina escolar.

Fundamental também na redefinição dessa prática pedagógica foi o fato da equipe do NEI ter tido acesso à publicação, já em tradução para a língua portuguesa, do livro *A criança em ação* (HOHMANN; BANETT; WEIKART, 1984). Neste livro, seus autores apresentam

uma avaliação retrospectiva da experiência com o *Currículo de Orientação Cognitiva*⁴⁶, desde o momento de sua implantação, na década de 1960, mostrando como se deu, ao longo do tempo, a evolução do programa, a reformulação dos estudos teóricos e da prática dos educadores envolvidos em seu desenvolvimento (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 20).

O *currículo de orientação cognitiva* consistia, inicialmente, em um projeto piloto (*Ypsilanti Perry Preschool Project* – Michigan) destinado, inicialmente, às crianças marginalizadas (negras, imigrantes e pobres) do estado do Michigan, EUA. O programa, que se fixava no desenvolvimento cognitivo da criança e que, de certa forma, rejeitava a ênfase dada aos aspectos sociais e afetivos desse processo de desenvolvimento, focava-se, sobretudo, no sucesso escolar. Na década de 1970, sua expansão para outros grupos socioeconômicos e sua implementação em várias comunidades dos Estados Unidos, da América Latina e da Austrália, fez com que seus autores compreendessem a necessidade de rever o programa, com vistas a alcançar um público mais amplo. Assim, o novo currículo proposto no livro *A criança em ação*, abandona a já referida “moldura curricular” adotada pelo NEI e passa a se apoiar nas “experiências-chave” próprias aos processos de desenvolvimento cognitivo, a partir da teoria piagetiana.

Assim, as experiências-chave de classificação, seriação e relações espaciais e temporais são inter-relacionadas, e se configuram como núcleos de experiência ativa que, segundo a teoria cognitivista-desenvolvimentista, implicam no domínio das tarefas propícias ao desenvolvimento da criança pré-escolar. Eis que tais experiências-chave tornam-se os guias de planejamento e avaliação das atividades de aprendizagem, constituindo a base do Currículo de Orientação Cognitivista e da organização do citado livro (CARVALHO; RÊGO; 1999, p. 20).

Dessa forma, a obra evidencia a importância da experiência ativa da criança em seu processo de aprendizagem, atribuindo ao professor o papel de auxiliar, de facilitador, de observador participante desse processo, na medida em que propicia à criança o envolvimento em uma série de experiências capazes de provocar o seu “desequilíbrio cognitivo” e, conseqüentemente, a sua “reestruturação cognitiva”. A experimentação/interação direta e imediata da criança com os objetos, as pessoas e os acontecimentos, era considerada condição necessária ao processo de reestruturação cognitiva e, conseqüentemente, ao fomento da aprendizagem ativa (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 21).

No que diz respeito ao desenvolvimento socioafetivo, Carvalho e Rêgo (1999, p. 20) mencionam que os autores do programa o consideram profundamente sensível a estas questões, embora elas sejam tratadas apenas indiretamente. Assim, o *currículo de orientação*

⁴⁶ Segundo Carvalho e Rêgo (1999, p. 20), “Currículo de Orientação Cognitiva” é a denominação contida no livro *A criança em ação*. Nos documentos do NEI a designação é *Currículo Orientado Cognitivamente*.

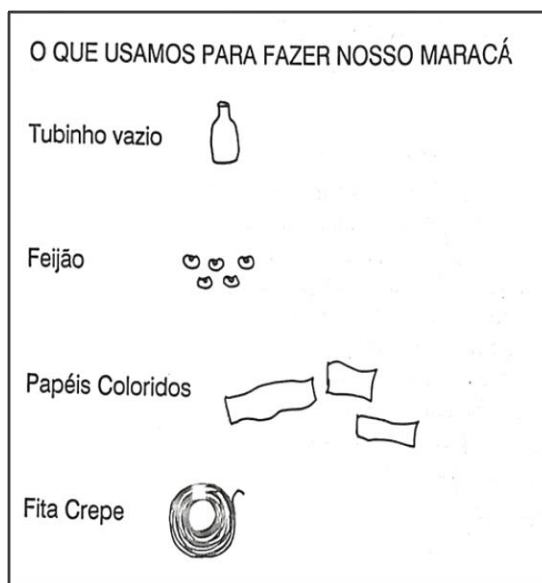
cognitiva favoreceria a promoção do desenvolvimento socioafetivo da criança na medida em que ela fosse aceita pelo educador e na medida em que ela participasse ativamente da experiência educativa.

A compreensão acerca da importância da criança como sujeito no processo de aprendizagem ativa, do novo papel do professor como mediador de tal aprendizagem e da necessidade de se promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o socioafetivo da criança em idade pré-escolar fez com que a equipe pedagógica do NEI iniciasse o processo de reformulação da prática pedagógica que até então vinha sendo implementada na instituição.

Uma dessas mudanças está relacionada à concepção acerca da leitura e da escrita na pré-escola. No manual das professoras do NEI, *Currículo Pré-Escolar Cognitivo* (CHAVES, FILHO, 1982, p. 13) constava que a “habilidade para apresentar objetos neste nível (leitura e escrita) não faz parte do enfoque do *Currículo Cognitivamente Orientado* nesse período pré-operatório”. Já de posse da nova versão da obra de Weikart, a equipe pedagógica do NEI constatou que a leitura e a escrita eram indicadas em todas as atividades das experiências-chave de linguagem, como forma de representação que emergia durante o período pré-operatório, mostrando que as crianças, “a medida que usam a linguagem falada e se defrontam com a linguagem escrita, começam a perceber que a linguagem escrita é um outro meio de representação dos seus pensamentos e sentimentos” (HOHMANN; BANETT; WEIKART, 1984, p. 212).

Nossas fontes, sobretudo os relatos de práticas pedagógicas contidos nos *Cadernos Faça e Conte*, bem como os registros das crianças nos livros da turma 5, demonstram que, a partir da década de 1990, a atividade de leitura e escrita esteve presente como prática pedagógica desde a turma 1 até a turma 5, numa demonstração das especificidades de cada umas dessas fases do desenvolvimento, conforme podemos observar tanto pelo registro das professoras da turma 1 (Figura 9), como pelo registro da criança da mesma turma, sobre a sua experiência de confecção de instrumentos musicais (Figura 10). Assim, após a reforma curricular, as atividades pedagógicas desenvolvidas nas diferentes turmas do NEI envolviam a observação, a experimentação, o debate, sendo finalizadas com o registro, que englobava atividades de desenho e escrita acerca do que foi observado, experimentado, discutido.

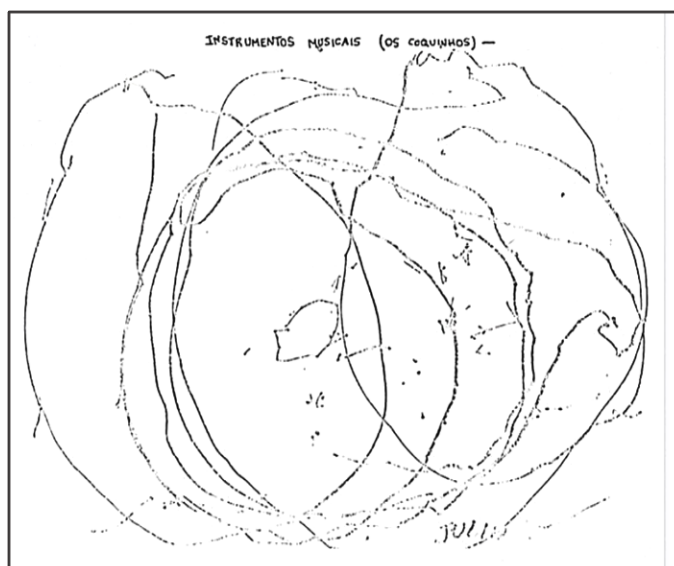
Figura 9: Registro da atividade de confecção do maracá



Fonte: (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 20)

A Figura 9 é, pois, uma representação do painel produzido pelas professoras da turma 1 e exposto em sala de aula, no qual constam os objetos utilizados pelas crianças na confecção de um maracá. O registro abarca a representação dos signos linguísticos tanto em sua imagem gráfica (as palavras), quanto em sua imagem psíquica (os desenhos). Observamos que a partir da reformulação curricular levada a cabo no NEI, o registro das professoras acerca das atividades realizadas pelas turmas foi considerado fundamental no sentido de operar uma aproximação das crianças com o universo das letras, com vistas a incentivar as atividades de leitura e de escrita, como bem nos mostra a Figura 10.

Figura 10: Coquinhos desenhados por Júlio



Fonte: (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 20)

Na Figura 10, os coquinhos, representados por Júlio num emaranhado de círculos, são uma garatuja que antecede à fase do desenho mais elaborado e dos sinais gráficos. Essa representação é também uma forma de expressão, por meio da qual a criança representa o mundo em que vive, seus sujeitos, seus objetos e seus fenômenos. O desenho de Júlio é mais um indicativo de como, no NEI, as crianças passaram a ser protagonistas nesse processo de descoberta da escrita.

A reformulação curricular levada a cabo no NEI permitiu, então, que cada sala de aula tivesse uma professora fixa para um grupo de 25 crianças e o ambiente se reorganizou em quatro áreas de atividades nas próprias salas e o planejamento do trabalho passou a ter como referência as “experiências-chave” para o desenvolvimento cognitivo, aprendizagem ativa, linguagem; experimentação e representação, classificação, seriação; número, relações espaciais e temporais. No entanto, a rotina manteve-se a mesma até o ano de 1987, permanecendo, ainda, muitas questões acerca da relação professor-criança, no sentido de lidar com os sentimentos envolvidos no trabalho da sala de aula, visto que a afetividade, ou seja, o aspecto socioafetivo, não encontrava respaldo teórico no currículo proposto.

Segundo a professora D.,

Falar de preocupações, de sentimentos das crianças [...] era interpretado como sendo dificuldade (ou incapacidade de trabalhar o cognitivo [...]); mas a cotidianidade [*sic*] ia mostrando para a gente que as coisas não eram bem assim [...] que a criança não é só cognição [...] cognição e afetividade estão intimamente relacionadas [...] (RÊGO, CARVALHO, 1999, p. 22)

Carvalho e Rêgo (1999) mencionam que compreender a complexidade e a relevância das relações entre afetividade e cognição foi uma preocupação de Piaget desde seus primeiros trabalhos, embora, até a década do 1990, muitos psicólogos e educadores, entre os quais o grupo de Weikart, tenham se preocupado basicamente com as questões estruturais do desenvolvimento cognitivo, subestimando o papel da afetividade na evolução intelectual e cognitiva da criança. Carmem Rêgo (que fazia parte da equipe pedagógica do NEI e que a partir de 1986 tornou-se sua diretora com uma função determinante na condução da nova proposta pedagógica adotada), com uma compreensão mais abrangente da obra de Piaget, compreende, então, que a criança deve ser como uma pessoa inteira, com suas experiências, emoções, seu corpo, suas crenças, seus desejos, seus medos, suas palavras, não havendo dicotomia entre o cognitivo e o afetivo no seu processo de construção do conhecimento (CARVALHO; RÊGO; 1999, p. 23). Dessa forma, o educador precisa compreender o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: o cognitivo, o afetivo, o motor e o social.

Cumprе destacar que, na década de 1980, os estudos que focalizavam a afetividade eram, sobretudo, de natureza psicanalítica, sendo, até àquela época, pouco explorados nos

cursos de formação de educadores. Os trabalhos e pesquisas que tratavam dos sentimentos envolvidos no início da vida escolar, bem como os que abordavam a questão da comunicação entre adultos e crianças, oferecendo elementos adequados para enfrentar situações do cotidiano, eram recentes naquela época, bem como a abordagem psicopedagógica de tais questões (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 23).

Segundo Carvalho e Rêgo (1999), o embasamento teórico indispensável à implantação do COC permitiu que o corpo docente do NEI avançasse significativamente na medida em que, além do treinamento e preparação oferecido pelos professores do departamento de Educação em inícios de 1982, eram realizados estudos semanais não só do livro de Weikart, mas também de outros estudiosos da teoria de Piaget, tais como M. Brearly (1976); D. Elkind (1978), H. G. Furth (1972; 1974), entre outros. Mencionam, ainda, as autoras que, apesar dos muitos equívocos ocorridos no processo de implementação do COC no NEI, esse momento foi fundamental à sua constituição como instituição de educação infantil no Rio Grande do Norte. Foi a partir daí que se organizou um estudo sistemático acerca da teoria piagetiana e do currículo weikartiano e, à proporção que a equipe de professores se apropriava desses estudos, crescia a necessidade de conhecer mais, de confrontar essa prática com outras que estavam despontando no cenário pré-escolar nacional, como a experiência renovadora relatada por Madalena Freire em *A paixão de conhecer o mundo* (1983). Nessa obra, a autora apresenta-nos uma prática pedagógica fundamentada na relação dinâmica e prazerosa estabelecida entre a criança e o professor, sujeitos da experiência educativa, na construção do conhecimento. A descoberta de Madalena Freire pela equipe pedagógica do NEI deu origem a um novo momento em sua história institucional.

1.3.2. A reorganização administrativa e curricular do NEI: 1987-2008

A gestão de Maria Carmem Rêgo Diógenes de Freitas no NEI, a partir de 1986, inaugurou um novo momento em sua história institucional. Esse período, nos dizeres da gestora, foi marcado pelo crescente amadurecimento intelectual e político da equipe, pelos questionamentos acerca da situação do NEI no seio da universidade, sua vinculação administrativa, a condição do seu quadro funcional, a clientela atendida, a proposta curricular adotada (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 23-24).

No tocante às questões administrativas, em 1986, o SETRA – Serviço de Treinamento e Assessoria, formado pelos assessores que implantaram o COC no NEI, foi extinto e as professoras Maria Eulália Duarte Barros e Neide Balbina Lima Lobão, que desde 1979 estavam à frente da direção e vice direção do NEI, foram afastadas dos cargos, sendo

substituídas por Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985k, p. 458; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE; 1985l, p. 458). Segundo Carvalho e Rêgo (1999), o afastamento da antiga diretora gerou muita tensão na equipe pedagógica do NEI, em função das relações internas que se estabeleceram no decurso do tempo entre o corpo docente e os membros do núcleo gestor. Nesse sentido, o ano de 1986 foi marcado por intensos conflitos internos em torno, de um lado, das questões atinentes ao processo sucessório da direção, e, de outro, das questões que envolviam a vinculação do NEI ao departamento de Educação (DEPED) e ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFRN.

Do afastamento da antiga diretora à posse da nova diretoria eleita (setembro de 1986 a novembro de 1987), Carmem Rêgo assumiu a direção provisória do NEI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1986a, p. 658). A administração iniciada nessa fase de transição, além de convocar eleições diretas para os cargos gestores da instituição, que se efetivou em 1987 com a eleição da própria Carmem Rêgo para a direção da instituição,

fez encaminhamentos no tocante à participação do NEI nas decisões orçamentárias da Pró-Reitoria, promoveu sua inserção no processo de reivindicação para a vinculação do NEI ao CCSA/DEPED, realizou a remoção das professoras da Escola Doméstica para o NEI; possibilitou a criação de mais um nível (V) para atender crianças até 6/7 anos; consolidou a sistematização do processo de alfabetização, materializou a reestruturação da proposta curricular (CARVALHO, RÊGO, 1999, p. 24).

Em sua proposta diretiva, a nova direção que se instaurou a partir de 1987, assumiu a responsabilidade de implantar uma gestão coletiva e comunitária no NEI, fundamentada na ação dos diferentes sujeitos que faziam parte da escola (professores, funcionários e familiares das crianças que lá estudavam). Assim, operaram-se uma série de mudanças estruturais que definiram o NEI como uma escola da infância, dedicada a crianças na faixa etária entre os 2 e 7 anos de idade.

As mudanças implementadas a partir de 1987 pautaram-se em três grandes eixos: 1) vinculação administrativa ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e pedagógica ao departamento de Educação (DEPED), fato que se materializou com a Resolução Nº 187/87 – CONSEPE, de 27 de outubro de 1987 (CALADO, MELO, 2011, p. 359) e, a partir da Resolução Nº 14/97 – CONSUNI, de 12 de dezembro de 1997, que aprovava modificações e alterações do Regimento Geral da UFRN (CALADO, MELO, 2011, p. 461-462), o NEI tornou-se Unidade Suplementar da instituição, consolidando os objetivos de ensino, pesquisa e extensão; 2) reestruturação do quadro funcional, deixando as professoras do NEI, a partir de 1989, de ocupar o cargo de agentes administrativos e passando a ser contratadas como professoras de Ensino

Básico e Tecnológico, com a isonomia universitária corrigindo as distorções salariais, conforme Resolução Nº 62/85 – CONSAD, de 11 de novembro de 1985 (CALADO; MELO, 2011b, p. 37); 3) reestruturação conjunta da proposta curricular, com a contribuição da assessoria pedagógica do departamento de Educação, da direção, das supervisoras pedagógicas, bem como do corpo docente e posterior implementação do currículo reformado.

Em dezembro de 1987, as conclusões aventadas no “Encontro de Avaliação e Reprogramação da Proposta Curricular do NEI”, foram decisivas na reestruturação curricular da instituição, na medida em que seus resultados, sistematizados em um relatório, apresentavam decisões coletivas referentes “aos princípios básicos, objetivos, pressupostos teóricos e quanto à operacionalização de uma proposta educativa, que passou a nortear a prática curricular, a partir de 1988” (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 27). As diretrizes teóricas da prática pedagógica do NEI foram sistematizadas em um “folder”, publicado e divulgado no ano de 1991. O documento explicita a concepção de infância e de criança que ancorava a prática pedagógica na instituição:

A criança é um ser histórico-concreto, com características, sensibilidade e lógica próprias;

O desenvolvimento infantil – em todos os seus aspectos – é um processo construído, dialético, implicando evoluções, involuções e interdependências;

O desenvolvimento cognitivo – em todas as suas manifestações: pensamento, relações lógicas e topológicas, conceitos e operações – é um processo construído internamente, mediante experiência, interações e ações significativas da criança;

Este desenvolvimento implica periodicidade, fases com características, possibilidades e necessidades próprias;

Na definição das experiências de aprendizagem, educador e criança têm papéis importantes, com ênfase na iniciativa e aprendizagem ativa (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 37-38).

Carvalho e Rêgo (1999) afirmam que, dentre os autores que defendem e assumem tais princípios como fundamentais ao exercício pedagógico na pré-escola, destacam-se, na conformação da proposta pedagógica do NEI, além da já mencionada Madalena Freire, com a obra *A paixão de conhecer o mundo* (1983), Marília Amorim, *Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço* (1986); Ivani Catarina Arantes Fazenda, *Tá pronto seu lobo? Didática/prática na pré-escola* (1988); Sônia Kramer, *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil* (1989); Maria Lúcia A. Machado, *Pré-Escola é/não é Escola: a busca de um caminho* (1991); Regina Leite Garcia, *Revisitando a pré-escola* (1993); Zilma de Moraes Ramos Oliveira, *Educação infantil: muitos olhares* (1994), entre outros.

Da proposta pedagógica apresentada pela equipe do NEI destaca-se, pois, a criança como ser histórico-cultural, sujeito do seu processo de desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto psicossocial, que se processa a partir da experiência, da vivência, da ação e da interação

com o outro, seja outra criança ou um adulto mais experiente. Fundamentais ao desenvolvimento infantil são, pois, as experiências culturais de aprendizagem, operacionalizadas no espaço escolar por meio da mediação do professor, com vistas a viabilizar a autonomia, a cooperação interpessoal e a aprendizagem ativa na infância. Para alcançar tal objetivo, o NEI propunha-se a:

- Promover a realização de atividades que viabilizam a construção de conhecimentos, a partir do estabelecimento de relações/interações física e social da criança;
- Selecionar materiais que possam ser objeto de transformações e construção ativa pela criança;
- Atender às necessidades de representação verbal e não-verbal da criança, valorizando suas formas de manifestações no desenho, na imitação, no jogo simbólico e na linguagem, além de possibilitar à criança aquisição do processo de lectoescrita numa perspectiva construtiva;
- Trabalhar conteúdos a serem assimilados nos vários níveis da pré-escola (I, II, III, IV, V), de acordo com uma sequência de complexidade nas áreas de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 38).

Dessa forma, a construção do conhecimento pela criança, no espaço escolar do NEI, seria viabilizada por meio de uma prática pedagógica calcada numa metodologia ativa, fundamentada na interação com o outro, no incentivo às representações simbólicas e na exploração dos conteúdos historicamente construídos.

No que diz respeito à estrutura organizacional do NEI, nova mudança se processou no ano de 1998, quando a Unidade de Educação Infantil II (UEI II), criada no ano de 1990, foi incorporada ao Núcleo Educacional Infantil, fato que levou à primeira mudança de nome da instituição, que a partir de então, passou a denominar-se Núcleo de Educação Infantil da UFRN. Carvalho e Rêgo (1999, p. 39) afirmam que a unificação das duas unidades de educação infantil manteve os serviços já oferecidos, bem como os respectivos quadros docentes, discentes e administrativos, e abriu possibilidades de ampliação e intensificação da estrutura organizacional da instituição em função das novas necessidades surgidas.

Afirma Carmem Rêgo que, ao longo de sua história, “o trabalho desenvolvido pelo NEI inscreve-se e escreve-se como produção de saberes e fazeres na escola infantil”, compreendida “como lugar de aprender e ensinar”, onde experiências e vivências se entrecruzavam, possibilitando a aproximação e o encontro das crianças com o conhecimento historicamente construído. Assim, ao promover a educação escolar de crianças entre os 2 e 7 anos de idade, o NEI apresentava-se como “lugar privilegiado de acesso ao conhecimento”, na medida em que “busca[va] garantir às crianças aprendizagens significativas ao seu desenvolvimento, à ampliação de suas capacidades de elaboração, expressão e ação” (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 40). Da mesma forma, com vistas a tornar-se

um espaço de ação e reflexão coletivas, de aprendizagem e ensino sobre educação infantil, o NEI foi aprendendo e assumindo, gradativa e efetivamente, os objetivos e as ações pertinentes à Universidade Pública na nossa sociedade: ensino, pesquisa e extensão (CARVALHO, RÊGO, 1999, p. 40).

Observamos, portanto, que ao longo de sua história, o NEI, que, em sua origem, havia sido implementado como instituição assistencial com vistas a atender às necessidades da comunidade universitária, se consolidou no cenário norte riograndense como instituição de educação infantil que “produz saberes e fazeres”, onde o ensino e a aprendizagem se processavam de forma dialética, a partir da autonomia e da experiência ativa do aluno, mediadas pela ação do professor num processo coletivo de construção do conhecimento. Assim, acreditamos que a junção entre ação e reflexão, teoria e prática, ensino e aprendizagem, possibilitaram ao NEI ocupar um lugar central na história da educação infantil no estado do Rio Grande do Norte, em fins do século XX e inícios do século XXI.

1.4. Aspectos da experiência educativa no NEI: o saber-fazer e os saberes construídos

Os livros da turma 5, publicados a partir de 1988, e os relatos *Faça e Conte*, publicados a partir de 1992, nos permitem compreender as mudanças que se processaram na cultura escolar do NEI no que diz respeito à prática pedagógica adotada, no tocante a quatro aspectos que a instituição considerava fundamentais: início da vida escolar; rotina diária⁴⁷, tema de pesquisa e alfabetização. Nesses relatos, as professoras revelam a apropriação de elementos conceituais que provocaram rupturas significativas na prática anteriormente adotada, baseada na proposta de Weikart e demonstram como a experiência educativa se fundamentava, sobretudo, numa reflexão sobre a prática.

Na apresentação aos relatos de práticas pedagógicas constantes da primeira edição dos cadernos *Faça e Conte* (1992), Denise Maria de Carvalho, então coordenadora pedagógica do NEI, mencionou que, ao longo de sua história, o NEI vinha buscando construir uma prática educativa com vistas a contribuir para o pleno desenvolvimento da criança. Naquele ano de 1992, constituíam os cargos gestores do NEI, as professoras Isabel Cristina Miranda Pinheiro (direção), Cristina Diniz Barreto de Paiva (vice-direção) e a já citada professora Denise Maria de Carvalho (coordenação pedagógica). Além da equipe gestora, o NEI contava, ainda, com a assessoria pedagógica de duas professoras vinculadas ao Departamento de Educação da UFRN, Maria Lúcia Medeiros e Tânia Câmara Araújo de Carvalho. Segundo Denise Maria de Carvalho

⁴⁷ A rotina diária no NEI será discutida, pormenorizadamente, no Capítulo 2 de nossa tese, sobre o espaço e o tempo escolar no NEI.

(NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1992, p. 5), o NEI, percorrendo um longo caminho de intensas e constantes transformações, buscava, naquela gestão, ser uma escola que exercia um papel atuante no processo de desenvolvimento integral da criança e sua equipe pedagógica, constituída, naquele momento, por 21 professoras, distribuídas nas diversas turmas da educação infantil, desde a turma 1 até a turma 5, exercia um papel mediador entre as vivências e conhecimentos das crianças e outros saberes mais amplos, sistematizados e especializados. “Essa busca de um FAZER que seja consequente, produtivo, tem nos mostrado que a construção de um SABER FAZER, como todo conhecimento, dá-se na interação viva, ativa de quem aprende com a coisa a ser aprendida” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1992, p. 5). Percebemos, pois, que a teoria histórico-cultural⁴⁸, que passou a embasar a prática pedagógica no NEI, fundamentava-se na compreensão de que a realidade sociocultural da criança, sua vivência, sua experiência, constituíam-se em fatores primordiais que deveriam ser mobilizados no processo ensino-aprendizagem e a interrelação que se estabelecia entre as vivências das crianças e os saberes construídos por elas e suas professoras tornou-se *modus operandi* na prática educativa levada a cabo naquela instituição.

⁴⁸ Lev S. Vygotsky, nascido na Bielo-Rússia em 1896 e falecido em 1934, é o precursor da teoria histórico cultural. O autor produziu uma obra influenciada pela psicologia fisiológica, pelo materialismo histórico-dialético e pelo contexto soviético pós-revolução russa de 1917 (XAVIER; NUNES, 2015). No Brasil, a divulgação da obra do autor iniciou-se na década de 1980, com as publicações, em língua portuguesa, dos livros *Pensamento e Linguagem* (1984) e *Formação Social da Mente* (1987), fato que despertou o interesse crescente dos pesquisadores, levando-o à notoriedade a partir dos anos seguintes. Marta Kohl de Oliveira (1998, p. 11-18), em artigo denominado *A Escola como mediadora da aprendizagem*, considera três ideias básicas de Vygotsky como de particular importância para se pensar a educação da infância: primeiramente, a autora destaca a ideia de que o desenvolvimento psicológico do sujeito deve ser considerado de maneira prospectiva e não retrospectiva, ou seja, no processo de desenvolvimento infantil, interessa o que está por acontecer e não o que já aconteceu. Relacionado a esta questão está o conceito vygotskyano de “zona de desenvolvimento proximal”, que é a distância entre o desenvolvimento real da criança (aquilo que ela é capaz de fazer sozinha) e o seu desenvolvimento potencial (aquilo que ela faz com a mediação de outrem). Tal zona de desenvolvimento proximal constitui-se como o espaço no qual o educador pode atuar de forma mais produtiva na promoção do desenvolvimento infantil. Em segundo lugar, a autora destaca a ideia de que, para Vygotsky, os processos de aprendizagem geram os processos de desenvolvimento, uma vez que o universo cultural no qual a criança está inserida é determinante do seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky, os processos de intervenção cultural que delineiam o percurso do indivíduo inserido num determinado contexto cultural, é o que possibilita o desenvolvimento das chamadas “funções psicológicas superiores” do indivíduo. Tais funções são construídas sobre “as funções psicológicas elementares”, que são as mais próximas do funcionamento orgânico e biológico do indivíduo; já o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” está ligado a elementos provenientes da cultura: a linguagem, a capacidade de compreender símbolos, a vontade, a intencionalidade, a consciência humana. A terceira ideia desenvolvida por Vygotsky diz respeito ao fato de que a criança depende de um “outro cultural” no processo de desenvolvimento. Assim, as pessoas com as quais ela convive em seu meio social são seus intérpretes culturais, mediadoras entre a criança e a cultura. Esse trabalho de mediação faz com que a criança vivencie, inicialmente, os processos no plano interpsicológico, isto é, entre pessoas, e depois ela os internaliza no plano intrapsicológico, que é o seu mundo interior. É essencial a presença do outro cultural no processo de mediação entre a criança e a cultura, pois tal interação é a base para a internalização dos conteúdos e procedimentos psicológicos fundamentais para aquela cultura. Dessa forma, a ideia de intervenção deliberada é essencial para Vygotsky, que procura mostrar que a criança não percorre sozinha as etapas do desenvolvimento, sendo de fundamental importância nesse processo a intervenção humana.

1.4.1. O início da vida escolar

Um dos aspectos mais marcantes para a chamada turma 1, constituída por crianças na faixa etária entre um ano e sete meses e dois anos e meio, que acabaram de ingressar na escola, é o processo de adaptação ao espaço escolar e os sentimentos experimentados nesse período, tanto pela criança, quanto pelos professores e pelos pais. Em relato sobre a adaptação na turma 1, do turno vespertino, do ano de 1992, as professoras Ana Lúcia e Ridan referiam-se a toda tensão e expectativa que permeava esse processo, lembrando que “Entrar na escola, para muitas crianças, significa entrar num mundo novo, grande e desconhecido, diferente do pequeno mundo familiar ao qual estão habituadas e, de início, esta pode ser uma situação temida...” (MALDONADO, 1985, p. 26 apud VIEIRA; BRITO, 1992, p. 7). Se, de um lado, a criança estava ingressando nesse mundo novo, desconhecido, com o qual se deparava ora com temor, ora com curiosidade, ora com insegurança, de outro, os pais também conviviam com as mais diversas emoções, das quais faziam parte também o medo, mas ainda a ansiedade, a desconfiança, o ciúme e a culpa. Já as professoras, enoveladas nesse processo, recebiam as crianças nesse mundo por elas tão bem conhecido com a “promessa de que naquele lugar elas podem se sentir seguras” (PIMENTEL, 2006, p. 36).

As professoras Maria Alba e Maria Carmem⁴⁹, que também estiveram à frente da turma 1, do turno vespertino, durante o ano de 1991, afirmavam que já ter a experiência da prática pedagógica numa turma em processo de adaptação ao espaço físico da escola conferia maior segurança e tranquilidade ao professor que, embora tivesse a consciência acerca das muitas dificuldades e dos entraves naturais que, porventura, pudessem ocorrer naquele processo, não lidava mais com o medo do novo. Apesar de já possuírem tal experiência, as docentes do NEI mencionavam que, muitas vezes, se sentiam “cobradas”, tanto pelas famílias quanto pela equipe da escola, “para que fizessemos logo as crianças pararem de chorar” (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 12-13). No entanto, saber, minimamente, o que poderia vir a ocorrer em sala de aula contribuía para que a adaptação, muitas vezes traumática para algumas famílias, ocorresse de forma mais harmoniosa. Assim, afirma Gilka Pimentel (2006, p.36), pouco a pouco o espaço escolar se abria para “um descortinar-se e revelar-se de sentidos que, embalados por canções, cores, cheiros e brincadeiras, ganham significações diversas” para cada um dos envolvidos.

⁴⁹ A professora Maria Carmem é a mesma Carmem Rêgo, diversas vezes referenciada nessa tese. Optamos por manter o seu nome composto, tal qual aparece nos relatos do caderno *Faça e Conte*, para distingui-la no exercício da prática docente.

No NEI, já no ato da matrícula, os pais eram convidados a comparecer a uma reunião, quando tinham a oportunidade de conversar com as professoras sobre a proposta pedagógica da escola, o processo de adaptação e todas as demais questões que, porventura, pudessem lhes deixar angustiados. Segundo Maria Alba e Maria Carmem,

essa reunião tem como principal objetivo orientá-los e deixá-los mais seguros do seu papel nesse processo, pois são eles que irão transmitir segurança a seus filhos. Entendemos que a responsabilidade nesse período deve ser encarada conjuntamente pela escola e pela família [...]. Sem o real envolvimento dos pais fica difícil para a criança se sentir segura num ambiente estranho e com pessoas totalmente estranhas até aquele momento (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 12).

Iniciava-se aí, já no ato de matrícula, uma parceria entre escola e família, com vistas a promover a integração da criança no espaço escolar. E na primeira semana de aula os pais eram convidados a permanecer naquele espaço para que pudessem contribuir no processo de adaptação. Assim, em alguns momentos, ficavam em sala de aula, juntamente com o grupo, observando as crianças participarem das atividades e contribuindo quando necessário; depois, afastados do grupo, eram apenas chamados na medida em que as crianças sentissem de forma mais pungente a separação. As professoras Maria Alba e Maria Carmem relatam que com tanto choro e tanto adulto dentro de sala, algumas vezes elas se perdiam em meio ao que deviam fazer:

[não sabíamos] se atendíamos as crianças que não estavam acompanhadas, ou fazíamos com que as outras ficassem sozinhas, tirando seus pais da sala. Pensamos que alguns dos pais não tinham FÉ que aquela “BAGUNÇA” viesse a se transformar numa sala de aula harmoniosa. Muitas vezes terminamos as tardes literalmente esgotadas, mas felizes com o resultado que obtínhamos (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 14, grifos das autoras).

As professoras relatam, ainda, a importância de estabelecer uma relação afetiva, de confiança, amizade e cooperação entre seus pares, entre professoras e pais e, sobretudo, entre professoras e crianças. Nesse sentido, para contribuir para a gradual independência e autonomia das crianças, as professoras se dispunham a acompanhá-las muito de perto, lado a lado, em todos os seus momentos na escola, desde a chegada, passando pelos cuidados de higiene pessoal, até a hora do retorno para casa, mostrando-nos, pois, o quanto cuidado e educação eram indissociáveis na prática pedagógica do NEI (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 13). A vivência da prática efetivada pela professora Maria Carmem faz com que a pesquisadora Carmem Rêgo se aproprie da teoria e reflita sobre a questão (2006, p. 9-10):

O educar precisa garantir uma ação educativa consistente, considerando as especificidades das faixas etárias, pois é nos primeiros anos de vida que se instala de forma marcante a relação da criança com o conhecimento. Nesse sentido, desde cedo a criança deve apropriar-se do conjunto de informações próprias da sua cultura, ampliando seus conhecimentos e experiências, para que se constitua como cidadã na sociedade contemporânea.

Já o cuidar não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças como: sono, fome, higiene. Mas precisa garantir um ambiente que permita a construção progressiva da autonomia e autoestima das mesmas. Significa, portanto, compreendê-la como parte integrante da ação educativa, exigindo conhecimentos, habilidades e instrumentos que, muitas vezes, extrapolam a dimensão pedagógica (RÊGO, 2006, p. 09-10).

Compreendemos, tanto a partir do relato das professoras quanto do argumento que Carmen Rêgo expressa no excerto que aqui transcrevemos, que a prática pedagógica no NEI se alinhava às ideias que surgiram no campo da educação da infância, sobretudo, a partir dos anos de 1990, em função dos debates que defendiam a indissociabilidade entre educação e assistência, dilema que, nos dizeres de Moisés Kulhmann Júnior (2000), permeia a história da educação da infância desde os seus primórdios. Segundo tal autor, na medida em que se tentou estabelecer a indissociabilidade entre as duas esferas, determinados serviços de assistência, como a alimentação da criança e os cuidados com sua higiene pessoal, fizeram com que muitos pedagogos “torcessem o nariz” diante da ideia de que trocar fraldas fosse objeto de ocupação de sua ciência (KULHMANN JÚNIOR, 2000, p. 13). Acrescenta ainda que “o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares” (KULHMANN JÚNIOR, 2000, p. 13). Assim, enquanto em muitas escolas de educação infantil as professoras cuidam, eminentemente, dos aspectos pedagógicos da sala de aula, fica a cargo das auxiliares o cuidado com a higiene e com a alimentação das crianças, aspectos preponderantes, quanto menor for a idade da criança assistida no espaço escolar.

Associando assistência e educação, o relato das professoras do NEI evidencia que elas não hesitavam em relação aos cuidados dispensados às crianças, fazendo-se presentes nos momentos em que necessitavam de sua assistência. Além disso, para conquistar e motivar as crianças, as professoras do NEI lançavam mão, durante o processo de adaptação, de algumas estratégias com vistas a cristalizar a imagem da escola como um espaço familiar, acolhedor e sensorialmente agradável. Dessa forma, as “surpresas” em forma de “comilança” (pipocas e brigadeiros) apresentadas na hora da roda, motivavam as crianças, dando-lhes, de fato, a sensação de estar em um ambiente familiar, aprazível e acolhedor, relatam-nos as professoras Maria Alba e Maria Carmem (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 9 e 14).

Para enfrentar esse processo de adaptação da criança ao espaço escolar a prática pedagógica era respaldada pelo estudo das seguintes obras: *O início da vida escolar: da separação à independência* (1988) de Nancy Balaban; *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir* (1985), de M. T. Maldonado, bem como os escritos de Anton Makarenko

acerca da necessidade da disciplina na escola. O enfoque psicopedagógico de Henriques (1987) e muitas outras leituras da teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil, sobretudo, nesse faixa etária dos dois anos de idade, embasaram a prática pedagógica da equipe do NEI ao longo dos anos, conforme mencionam Maria Alba e Maria Carmem em seu relato sobre a prática pedagógica (SOUZA; REGO, 1992, p. 12).

Cabe-nos aqui um parêntese: convém observar que, em inícios da década de 1990, a prática pedagógica construtivista adotada no NEI embasava-se, sobretudo, na epistemologia genética piagetiana que, ao longo da década, foi cedendo lugar para a teoria histórico-cultural vygotskyana. Acreditamos que tal fato se explica em função da tardia divulgação da obra de Vygotsky no Brasil, que só aconteceu em meados da década de 1980, com as publicações, em língua portuguesa, dos livros *A formação social da mente*, em 1984 e *Pensamento e Linguagem*, em 1987. A partir daí, outras obras foram publicadas levando ao interesse crescente de pesquisadores e educadores em torno das ideias do autor. Dessa forma, foi apenas nos anos finais da década de 1990 e inícios dos anos 2000 que os escritos de Vygotsky passaram a ser mais amplamente divulgados e adotados como orientação pedagógica nas escolas de educação infantil no Brasil, incluindo o NEI. Se o caderno *Faça e Conte* publicado pelo NEI em 1992 tinha uma orientação teórica notavelmente piagetiana, o publicado em 2006 já adotava uma perspectiva vygotskyana.

Para tornar mais ameno o processo de adaptação infantil à escola e para proporcionar maior segurança às crianças no espaço escolar, a equipe pedagógica do NEI constatava a importância de se adotar uma série de práticas fundamentais: primeiramente, a criança precisava se sentir bem na escola; em segundo lugar, elas deviam perceber que a professora era a organizadora do trabalho pedagógico; na sequência, a criação de uma rotina diária, embora flexível, permitiria a construção gradativa de uma estrutura de apoio das relações, fazendo com que as crianças situassem os acontecimentos no tempo e no espaço; por fim, a definição de limites contribuiria para a melhor organização do trabalho pedagógico (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 13-14).

Dessa forma, com vistas a contribuir para o processo de adaptação das crianças, as professoras destacavam, sobretudo, a importância de não se estabelecer regras rígidas naquele momento, para que tanto as crianças quanto os seus pais pudessem assimilar essa primeira separação da melhor forma possível. Considerando tal questão, as professoras Ana Lúcia e Ridan, que estavam à frente da turma 1 no ano de 1992, optaram por realizar atividades bem livres a fim de promover a socialização entre o grupo e construir um espaço de identificação entre a criança e a escola. Para tanto, lançaram mão das atividades de artes (pintura, desenho,

modelagem, entre outras) e do tanque de areia, que favoreciam a livre expressão e ajudavam a “descarregar as tensões” e desenvolveram uma série de jogos e brincadeiras relacionadas à expressão corporal (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 7).

Outra prática pedagógica utilizada pelas professoras para enfrentar o comportamento regressivo durante o processo de adaptação, surgido em função da resistência de algumas crianças em permanecer no espaço físico da escola, dizia respeito a um estudo sobre a família, que ajudava as crianças a compreender, aceitar e lidar melhor com a separação. O trabalho foi efetivado por meio de um jogo sócio dramático, por meio do qual “as crianças tinham oportunidade de vivenciar situações do dia a dia, assumindo o papel do pai ou da mãe” (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 11). As professoras também solicitaram aos pais das crianças de sua turma que encaminhassem à escola fotografias da família, uma vez que “colocadas em lugar acessível, ajudam as crianças pequenas a lembrarem que suas famílias realmente existem, ainda que não possam ser vistas” (BALABAN, 1985, p. 66 apud VIEIRA; BRITO, 1992, p. 11). Dessa forma, as atividades realizadas durante o processo de adaptação deram origem a um estudo com o objetivo de “explorar o espaço físico onde vive a família (casa ou apartamento), identificando suas dependências e respectivos objetos” (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 11). Para efetivar tal estudo as professoras solicitaram às crianças

que trouxessem de casa figuras de móveis, objetos e utensílios utilizados em nosso dia-a-dia para observarmos e falarmos sobre eles. Confeccionamos um fogão e uma TV com caixas de papelão e montamos uma casa com a participação ativa de todas as crianças. Além das atividades vivenciadas (dramatização), também fizemos pipocas, brigadeiros e salgadinhos de queijo, por entendermos que a comida evoca lembranças bem concretas do ambiente familiar e, nesse momento, funcionaria como um elo afetivo casa/escola (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 11).

Constatamos que o espaço escolar do NEI era recriado e recomposto por meio de elementos afetivamente próximos às crianças, com vistas a reproduzir o espaço familiar na escola e fazer com que as crianças vivenciassem situações que eram experienciadas em casa, juntamente com a família. Isso contribuía para que as crianças se sentissem mais acolhidas em um ambiente que, até pouco tempo atrás, lhes era estranho. A análise de nossa fonte nos ajuda a compreender a forma pela qual se dava o processo de construção do espaço escolar no âmbito da prática pedagógica e nos permite entender como a cultura escolar foi forjada por meio de recursos que ativavam as memórias familiares das crianças.

Tal prática se repetia na sala de aula de Maria Alba e Maria Carmem, onde as crianças, juntamente com as professoras, passavam muito tempo admirando o painel confeccionado com fotografias dos membros de suas famílias e conversavam sobre cada uma delas: “‘tem um palhaço com a família de Alba’, ‘aqui Bárbara era pequena’, o ‘pai de João tem

bigode””, eram alguns comentários das crianças ao observar o painel de fotografias construído pela turma (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 15). Os relatos transcritos acima nos mostram também que observação, experimentação, dramatização e debate eram práticas pedagógicas que introduziam a pesquisa na turma 1, a partir de uma temática cara às crianças em processo de adaptação à escola: a família. Era assim que o vínculo entre família e escola, instituições aliadas na ação educativa, ia se estreitando. Era assim também que se forjava uma cultura escolar com vistas a fazer do espaço escolar um lugar afetivo para as crianças.

Os relatos das professoras do NEI demonstram que o processo de adaptação das crianças à escola não era enfrentado apenas no início do ano letivo, quando as crianças, pela primeira vez, adentravam o espaço físico escolar, mas em muitos outros momentos ao longo do ano, como os feriados prolongados, a exemplo do carnaval, os períodos de greve das professoras do NEI, como a ocorrida no ano de 1991, a chegada de novos alunos durante o ano letivo que, muitas vezes, requeriam das professoras uma reestruturação da rotina escolar com vistas a promover a readaptação das crianças. Naqueles momentos, as professoras chamavam a atenção para a necessidade de receber as crianças planejando várias atividades lúdicas, como brincadeiras de roda, pintura, massa de modelar, recortes, colagens, entre outras.

Foi após um feriado prolongado de carnaval e a chegada de três novos alunos à turma 1, no ano de 1992, que as professoras Ana Lúcia e Ridan lançaram mão da visita à sala de aula, em alguns momentos, de um palhaço, que trazia pipocas à turma, e de uma fada, que cantava e dançava para as crianças, como estratégia para viabilizar o processo de readaptação das crianças ao espaço escolar (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 9). Assim, elementos lúdicos que afetavam os sentidos das crianças eram mobilizados com vistas a favorecer a adaptação. As professoras Judite e Elba também mencionam que “a partir de 23 de setembro [de 1991] recebemos um aluno novato na sala e durante dois dias não conseguimos realizar nenhuma atividade planejada. A criança chorava muito e a turma estava muito barulhenta e inquieta” (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 22). As professoras relatam que se sentiram bastante “desnorteadas” naqueles dias, mas que foi o próprio menino novato quem lhes deu a chave para contornar a situação, ao perceberem que ele estava sempre carregando uma bola e que essa atitude chamava a atenção do grupo. Foi dessa maneira que as professoras elegeram a bola como objeto de estudo, “brinquedo que quase todas as crianças gostam”. Além disso, com a bola pretendiam também trabalhar algumas regras simples com o grupo. As atividades tiveram início com a confecção de bolas de meias pelas professoras e crianças. As meias, ao se encherem de areia ou jornal, transformavam-se em bolas para o estudo e brincadeiras do grupo. Em atividade na roda, ao passarem de mão em mão, as bolas eram classificadas como leves ou

pesadas. Além disso eram usadas em muitas outras atividades, como “passa a bola, conheça seu colega, bola ao cesto, etc.” (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 22). Relatam as professoras que as atividades realizadas com a bola, objeto de interesse coletivo, aproximaram o grupo e tranquilizaram as crianças em fase de readaptação, inclusive a criança novata.

A chegada desse aluno novato à turma 1, em pleno mês de setembro, provocou também um comportamento considerado regressivo nesse grupo de crianças: o uso das chupetas. E assim as professoras decidiram trabalhar com as crianças o sujeito diretamente identificado com as chupetas: o bebê.

Trouxemos figuras de BEBÊS com chupetas, mostramos e perguntamos: “O que é isso?” Eles responderam: “Um BEBÊ” ou “Um neném?” Então dissemos: “O que é que ele tem na boca?” “– Uma chupeta!”, responderam. Voltamos a perguntar: “Aqui na sala tem bebê?” “– Não!” Responderam. Sabiam que os BEBÊS também usam outras coisas? Vamos pesquisar algumas coisas que a gente usava quando era BEBÊ? Todos responderam: Vamos! Nesse mesmo dia enviamos os bilhetes pedindo coisas que os bebês usam (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 22-23, grifos das autoras).

Relatam as professoras que as crianças levaram um material bastante produtivo para a escola, permitindo-lhes realizar uma série de atividades (classificação, correspondência um a um, identificação de cor, utilidade e relação com as partes do corpo, jogos sócio dramáticos). Ao final, as professoras perceberam que “a chupeta não está sendo mais usada por muitas das nossas crianças, o que, embora não fosse um objetivo do trabalho, parece ter sido resultado dele” (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 23). Assim, observamos que a prática pedagógica levada a cabo no NEI a partir das temáticas de pesquisa conduziam professoras e crianças a um processo de construção (na experiência) e de descobrimento (na pesquisa) da cultura escolar inerente à instituição.

Interessa-nos também nesse relato o que menciona Dominique Julia (2001) acerca das culturas infantis desenvolvidas nos pátios da escola, fruto do fazer pedagógico e da cultura escolar. Segundo as professoras Judite e Elba, ao observar imagens de bebês em posições as mais diversas as crianças iam se transformando nesses bebês conforme os modelos por elas observados. “Realizamos várias brincadeiras de faz de conta, onde algumas crianças eram os BEBÊS e nós cantávamos para fazê-las dormir; dávamos-lhes mingau, etc.” (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 23). E o jogo sócio dramático extrapolava o espaço estrito da sala de aula e chegava ao parque na hora do intervalo, onde “ficava sempre um grupinho na casinha fazendo de conta que eram papai, mamãe e o BEBÊ” (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 23, grifo das autoras). Assim, no parque da escola as crianças vivenciavam brincadeiras surgidas das descobertas realizadas em sala de aula. A cultura escolar convertia-se em cultura infantil, brincadeira de criança.

De forma semelhante, as crianças da turma 1 do ano de 2006, das professoras Keila e Suzana, que pesquisavam os bichinhos encontrados no parque da escola, além de observarem “o voo da libélula, o vai e vem das formigas e a letargia do besouro” (ARAÚJO; MEDEIROS, 2006, p. 42), podiam experimentar e construir seu próprio conhecimento e o faziam também no plano simbólico, no faz de conta. Relatam Keila e Suzana:

É nesse mundo do imaginário que as crianças dessa idade transferem tudo aquilo que sabem/conhecem sobre o mundo. Ao serem formigas moviam a boca como que à cata de folhas; sendo gafanhotos, pulavam e emitiam gritos; ao se transformarem em borboletas, moviam braços simulando voos por entre as cadeiras e mesas da sala. Brincado, elas têm a oportunidade de se desprenderem do seu tempo real e espaço vivido e pensarem em objetos, eventos e ações percentualmente presentes (ARAÚJO; MEDEIROS, 2006, p. 43).

Mais uma vez temos um indício de como, no espaço escolar do NEI, as brincadeiras das crianças se afastavam das brincadeiras realizadas no âmbito familiar, o que nos dá a dimensão de como a cultura escolar contribuiu para forjar também a cultura infantil. Além disso, o excerto nos leva a perceber que o corpo da criança também se constitui como instrumento de brincar e lugar da experiência infantil. Walter Benjamin (1994) menciona a necessidade de lançarmos nossos olhares sobre a reprodução dos processos que provocam as semelhanças, afirmando que “a natureza engendra semelhança: basta pensar na mímica”. Entretanto, é o homem, a partir do uso de sua faculdade mimética, que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Assim, “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (BENJAMIN, 1994, p. 108). Considerando a mimesis a capacidade do indivíduo de lançar-se à esfera do semelhante, nas brincadeiras infantis descritas acima, as crianças do NEI lançaram mão do próprio corpo como instrumento de expressão mimética por excelência. Assim, por meio da imitação, as crianças representavam o movimento da formiga, o andar do gafanhoto, o voo da borboleta, ultrapassando a imitação no seu sentido mais estrito, de mera reprodução. Está contida, nesta aproximação, sempre, a possibilidade de produzir algo novo, original. Dessa forma, a experiência mimética é atravessada por elementos da cultura na qual a criança encontra-se circunscrita (MACHADO; CHAGAS, 2018, p. 49).

Por fim, importa-nos dizer que nesse estágio do desenvolvimento infantil, em que a criança ainda não domina a fala e “a palavra é feita em atos”, a linguagem oral ocupa uma posição preponderante, uma vez que “é a base das aquisições de informações e da construção de conceitos” (PIMENTEL, 2006, p. 36). Para incentivar o desenvolvimento da oralidade, jogos de imitação (faz de conta), canções, desenhos, manipulação direta de objetos, promovem as

representações das experiências e dos eventos vividos numa relação sempre mediada pela linguagem e pelo “outro mais experiente dentro da escola” (PIMENTEL, 2006, p. 37). Assim se inicia o processo de conquista da autonomia infantil, bem como o aprendizado das regras e dos limites impostos pelo convívio social, que são também parte integrante do trabalho escolar. Segundo Maria Alba e Maria Carmem, apesar das crianças, nessa fase, ainda não falarem ou falarem pouco (ou porque ainda não conseguiam se expressar, ou porque se sentiam inibidas), as cenas nunca eram mudas e as professoras sempre se utilizavam da oralidade não importando se muitas palavras tinham sentido pouco claro para as crianças (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 14). A comunicação oral das professoras com a turma era um imperativo no sentido de promover o desenvolvimento da fala das crianças.

Por volta dos dois anos de idade as crianças se interessavam bastante pelo mundo natural e social e sua capacidade de conhecer/reconhecer, nomear características importantes, sobretudo do reino animal – tema pelo qual demonstravam muito interesse, também era viabilizada no NEI por meio do tema de pesquisa, com um processo de investigação, observação e experimentação realizado de forma adequada ao nível de pensamento e compreensão que o grupo possuía. O trabalho com o tema de pesquisa, na turma 1, se iniciava a partir do momento em que as crianças demonstravam maior tranquilidade em relação à sua permanência na escola. Segundo Piaget,

a criança apresenta uma capacidade adaptativa muito grande, tanto do ponto de vista físico, mental quanto social. É um ser essencialmente ativo, receptivo, aberto, penetrável. Apresenta-se com uma enorme receptividade sensorial, verdadeira porta aberta ao concreto, ao que vê, ao que ouve, toca e apalpa, pergunta acerca de tudo e, assim, vai descobrindo o mundo (apud BORGES; VASCONCELOS, 1992, p. 17).

A descoberta do mundo pela criança que está na transição entre a fase do desenvolvimento sensório-motor e a fase pré-operatória é, pois, fruto da sua sensibilidade e da sua maleabilidade diante dos sujeitos, dos objetos e dos fenômenos do mundo. Dessa forma, considerando que as crianças já estavam adaptadas à rotina escolar e levando também em conta o interesse que elas demonstravam pelas coisas do mundo e, naquele momento em especial, pelos periquitos da escola, as professoras Ana Lúcia e Ridan iniciaram uma pesquisa sobre o tema (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 10). Relatam as professoras:

Iniciamos esta pesquisa trazendo para a sala um casal de periquitos que seriam observados e explorados no momento da “Roda”, mas nesse dia havia tanto choro que até os animais se esconderam na casinha e não saíram mais de jeito nenhum. Retiramos, então, a gaiola da “Roda” e tentamos explorar as características físicas do periquito através das gravuras de um livro. Não tivemos sucesso, pois o choro incontrolável de três crianças agitaram [sic] todo o grupo. No dia seguinte retomamos o estudo e as crianças observavam os periquitos do viveiro da escola. Assim completamos o painel que havíamos

iniciado na aula anterior. Durante toda essa semana houve muito choro, choro este que estávamos esperando após o período de recesso de carnaval e que só veio acontecer na semana seguinte. Dessa forma, encerramos a pesquisa sem conseguir realizar todas as atividades planejadas (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 10).

A pesquisa, que se iniciou com a mobilização de elementos concretos destinados à observação das crianças (os periquitos do viveiro da escola) e que tinha condições de ter resultados bastante favoráveis, já que partiu do interesse das próprias crianças, acabou tendo um final decepcionante para as professoras em função dos problemas que envolveram a adaptação das crianças ao espaço físico escolar. Assim, tanto os elementos próprios à cultura escolar quanto a ação mediadora das professoras não foram suficientes para garantir a atenção e o interesse das crianças no desenvolvimento de tal prática pedagógica.

Os relatos das professoras nos permitem atestar que a partir da nova abordagem teórica adotada pelo NEI, o processo de adaptação passou a ser compreendido como um processo gradativo, capaz de gerar nas crianças, em seus pais e em suas professoras, sentimentos intensos e diversos. Coube às professoras encaminhar esse processo a partir de um trabalho pedagógico sistemático, cujos temas/conteúdos fossem inerentes aos interesses e necessidades do momento no qual as crianças estavam inseridas, ao mesmo tempo em que ofereciam suporte emocional para que tanto as crianças quanto seus pais se sentissem seguros e confiantes nessa nova experiência de suas vidas.

1.4.2. O tema de pesquisa

Estudos recentes no âmbito da educação da infância têm demonstrado que, ainda na atualidade, as intervenções pedagógicas que constituem a vivência das crianças e o cotidiano de muitas das instituições de educação infantil caracterizam-se por procedimentos fragmentados e desconexos que envolvem, sobretudo, o uso de apostilas ou as chamadas atividades para pintar e desenhar⁵⁰. Em função disso, Marta Chaves (2015) considera que a existência de um sistema educativo que invista em intervenções pedagógicas que valorizem a capacidade criativa da criança seja de fundamental importância para quebrar com esse estado de coisas. Afinal, precisamos reconhecer que a criança é um ser culturalmente formado e que se desenvolve por meio das experiências e das interações que estabelece com a realidade sócio-histórica criada por ela e pelos adultos com quem convive.

Lev Vygotsky, em *Imaginação e Criação na Infância* (2009, p. 91), menciona que o processo criativo na infância não é espontâneo e homogêneo e por isso pode ser organizado

⁵⁰ Tais estudos têm sido realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEPEI), coordenado por Marta Chaves na Universidade Estadual de Maringá – UEM (CHAVES, 2015, p. 56).

e estimulado a partir da mediação do chamado “outro cultural”: “[...] da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora.” Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem se processa por meio do encontro da criança, sujeito sociocultural que é, com o outro, adultos e crianças, e com os artefatos culturais: os brinquedos, os livros, os filmes, as músicas etc.

Tomando como pressuposto os princípios estabelecidos pela teoria histórico-cultural, observamos que o espaço escolar do NEI foi forjado com vistas a provocar nas crianças a criação, desenvolver sua imaginação e criatividade: a organização da rotina, do tempo e do espaço e o investimento em atividades de passeios, música, desenho, poesia, histórias, dramatização e criação literária ganharam relevância, uma vez que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal” (VYGOTSKY, 2009, p. 92).

No âmbito das vertentes renovadoras da educação que despontaram no Brasil ao longo do século XX e, mais especificadamente, dentre as de orientação construtivista que se difundiram a partir dos anos de 1980, a reorganização do espaço e o reordenamento do tempo escolar tiveram um papel preponderante no sentido de favorecer a aprendizagem, colocando o aluno no centro dos interesses e determinando uma nova postura nos professores e alunos. Assim, ao longo do tempo, o espaço da sala de aula do NEI se transformou em um ambiente propício à aprendizagem, uma vez que as crianças ocuparam o centro das discussões a partir de questões que o grupo já sabia; uma vez que lhes foi permitido tomar decisões; uma vez que estabeleceram um convívio diário e que puderam participar dos ritos próprios da cultura; que desenvolveram a capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis e construir relações (CARVALHO, 2006, p. 24).

Na década de 1990, as turmas de educação infantil do NEI estavam organizadas em função da faixa etária das crianças, como podemos observar no Quadro 6:

Quadro 6: Classificação etária das crianças matriculadas no NEI por turma

Turma	Idade⁵¹
Turma 1	2 a 3 anos
Turma 2	3 a 4 anos
Turma 3	4 a 5 anos
Turma 4	5 a 6 anos
Turma 5	6 a 7 anos

Fonte: (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1992, p. 4)

⁵¹ Idade aproximada, podendo variar em alguns meses, para mais ou para menos.

Em todas essas turmas, a atividade de pesquisa tornou-se um componente fundamental no processo de aprendizagem, tornando-se parâmetro básico da dinâmica pedagógica⁵², nos dizeres de Carmem Rêgo (1985, p. 113). Em função disso, em relação aos saberes construídos, destacamos o trabalho realizado pela instituição com os chamados *temas de pesquisa*. A partir da reestruturação curricular processada em fins da década de 1980, tal opção metodológica foi adotada em todas as turmas da educação infantil, desde as turmas compostas por crianças de 2 anos de idade (turma 1), até as de 6 e 7 anos (turma 5), como uma forma de considerar as suas experiências de vida e os seus valores socioculturais, garantindo-lhes o acesso a experiências por meio das quais elas poderiam se expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos (RÊGO, 1999, p. 62). Dessa forma, a adoção do tema de pesquisa no fazer pedagógico contribuiu na articulação de três dimensões básicas no processo de ensino/aprendizagem: “o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível, o contexto sociocultural das crianças, ou sua realidade imediata, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem” (RÊGO, 1999, p. 61). Para se construir um fazer pedagógico fundamentado nos temas de pesquisa, a equipe do NEI amparou-se em dois referenciais teóricos principais: os trabalhos de Madalena Freire, *A paixão de conhecer o mundo* (1983) e Sônia Kramer, *Com a pré-escola nas mãos, uma alternativa curricular para a educação infantil* (1989). Nessa última obra, Kramer sugere a adoção de um tema gerador⁵³ como fio condutor do fazer pedagógico, a fim de garantir

exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito a acesso (KRAMER, 1989, p. 50 apud RÊGO, 1999, p. 62).

A partir desses quatro critérios básicos propostos por Kramer para a definição do tema gerador, a equipe pedagógica do NEI norteou-se na definição do tema de pesquisa: o

⁵² Os parâmetros referem-se aos aspectos variáveis dos organizadores da prática pedagógica. No caso, o tema de pesquisa (que pode ser denominado, em outra realidade, tema gerador ou centro de interesse), a organização da rotina, bem como outros momentos pedagógicos, são parâmetros definidos no organizador “dinâmica pedagógica” (RÊGO, 1985).

⁵³ A utilização dos temas geradores como metodologia de ensino está articulada à Teoria Libertadora da educação, que têm como seu principal expoente o educador brasileiro Paulo Freire. Os temas geradores foram pensados na década de 1960, por Freire, como um método a ser utilizado na educação de adultos. Em *Pedagogia do Oprimido* (2009), Freire explicita sua teoria, relatando que o método de ensino era fundamentado em temas, dos quais eram retirados os conteúdos necessários ao processo ensino-aprendizagem. Tal prática partia de situações concretas à realidade sociocultural de educandos e educadores, para que tais temas pudessem ampliar sua visão de mundo, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos. Freire defendia, sobretudo, uma educação vinculada à vida, que permitia ao educando a decodificação do mundo, mais importante que a decodificação de palavras e sílabas, fundamental no combate à opressão a que estavam subjugados na sociedade capitalista e na constituição de uma democracia. No âmbito do ensino de história, partindo da pedagogia de Paulo Freire e dos parâmetros do saber histórico contemporâneo, Ramos (2001) tem utilizado o conceito de *objeto gerador* para pensar a possibilidade de trabalhos educativos envolvendo os museus na sociedade de consumo e o ensino de história.

conhecimento do contexto sociocultural da criança, ou seja, a realidade social na qual a criança estava inserida, sua vivência familiar pregressa, sua relação com outras crianças e com o grupo social do qual fazia parte; a definição das áreas de conteúdo, ou a apreensão dos conhecimentos produzidos e sistematizados nas diversas áreas do saber: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. E, por fim, a compreensão acerca do nível de desenvolvimento das crianças, a partir do conhecimento das características próprias do seu desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor.

No espaço escolar do NEI, a metodologia do tema de pesquisa era fundamentada, então, em quatro critérios básicos que ajudavam na sua definição. Segundo Carmem Rêgo (1999), o assunto que seria estudado deveria, primeiramente, gerar questionamentos que necessitassem de uma abordagem mais aprofundada, viabilizando o diálogo entre o grupo; deveria também contribuir para uma visão mais ampliada da realidade na qual a criança estava inserida, alargando sua visão de mundo; deveria unificar/aglutinar conceitos de várias áreas de conhecimento, envolvendo uma perspectiva interdisciplinar; deveria envolver um componente afetivo do grupo, despertando curiosidade e interesse sobre o tema a ser investigado. Nesse sentido, o tema de pesquisa funcionava, no NEI, como articulador e condutor das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para que o processo de descoberta e de aprendizagem da criança fossem movidos pelo prazer, por meio de sua participação ativa, criativa e crítica.

Atrelada aos fundamentos teóricos estabelecidos por Sônia Kramer (1989), Sarah Serêjo Bento, professora do NEI, menciona que “trabalhar a partir dos temas significa a possibilidade de integrar no trabalho do dia a dia, a realidade sociocultural das crianças, as características da sua fase de desenvolvimento, os interesses específicos que manifestam e as necessidades que constatamos” (BENTO, 1992, p. 33). A professora afirma que as descobertas referentes às temáticas estudadas conferiam grande entusiasmo ao trabalho escolar, despertando nas crianças a curiosidade, a atitude investigativa e a aprendizagem viva e significativa. Dessa forma, a aquisição do conhecimento se dava de forma viva e dinâmica, sempre em movimento e transformação.

Interessa-nos pensar que tanto a proposta de um tema gerador, feita por Kramer, quanto a proposta do tema de pesquisa, elaborada no NEI, que se fundamentava, entre outros princípios, nos interesses específicos que as crianças manifestavam, pode ser compreendida como permanência, na cultura escolar, de um ideário “escolanovista” já pensado nas décadas de 1920 e 1930, que propunha a adoção dos chamados “centros de interesse”. Os centros de interesse, articulados ao método de projetos, eram utilizados com o objetivo de envolver todos os alunos de uma turma no estudo de temas específicos. Ao conciliar a ação individual e o

desenvolvimento de um trabalho coletivo, os centros de interesse colocavam a criança na condição de experimentadora ativa do processo (VIDAL, 2000, p. 511).

No entanto, Carmem Rêgo procura demarcar a diferença dos temas de pesquisa em relação aos chamados “centros de interesse” e aos temas considerados cíclicos, apontando uma inovação em relação ao que propunham os renovadores pioneiros da educação⁵⁴. Os centros de interesse, afirma Carmem Rêgo (1999), embora fossem estudados tal qual os temas de pesquisa, geravam interesse momentâneo das crianças sem desencadear discussões mais aprofundadas e os temas cíclicos só eram estudados na medida em que faziam parte do cotidiano, da vivência, dos valores e da cultura das crianças, sendo contextualizados historicamente, como é o caso da festa junina, forte referência na cultura nordestina. Um bom exemplo de um tema que se tornou centro de interesse nos foi narrado pelas professoras Maria Alba e Maria Carmem que então trabalhavam com um grupo de crianças da turma 1, no ano de 1992. As professoras mencionam:

Um belo dia chegamos na sala e encontramos uma galinha (de verdade). Foi aquela confusão e euforia! E como utilizamos a mesma sala da turma da manhã, foi “o jeito” explorarmos a tal galinha. No entanto, não ficamos muito satisfeitos, pois não fomos nós que fizemos a casa da galinha; já recebemos tudo pronto, até o painel estava lá pregado na parede; o entusiasmo foi só inicial (SOUZA; REGO, 1992, p. 15).

⁵⁴ O clima de ebulição social que pairava sobre o Brasil na década de 1920, soprado pelos ventos modernizantes da civilização e do progresso, fez com que emergissem, no campo educacional, as forças de um movimento renovador compreendido sob a rubrica da *Escola Nova*. Acolhendo propostas pedagógicas diversas que pretendiam diferenciar-se das antigas estruturas educativas que lhes haviam antecedido, a *Escola Nova* abrigava diferentes métodos que se articulavam ao interesse e à experiência do aluno, bem como à sua participação ativa na construção do conhecimento. No Brasil, a *Escola Nova* representou não só uma bandeira educacional, mas também um investimento político, garantido pelo Estado, a partir da renovação do sistema público de ensino (VIDAL, 2015). Foi nesse cenário de reformas de estruturas políticas, sociais e educacionais, dois anos após a criação do Ministério da Educação e da Saúde (1930), que um grupo de intelectuais assinou um documento intitulado *Manifesto dos pioneiros da educação* (1932) que, “pelo seu caráter prospectivo, estratégico e mobilizador”, pode ser considerado “documento fundador da educação brasileira” (GADOTTI, 2015). O *Manifesto dos pioneiros da educação* pode ser compreendido como elemento de coesão de um grupo de intelectuais, que se viam como educadores nas principais cidades brasileiras e que, a despeito de suas diferenças, articulavam-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação e que estavam engajados na construção de um mesmo projeto de nação, ainda que com divergências internas (NUNES, 2015; VIDAL, 2015). Ao defenderem uma concepção de Estado educador capaz de garantir a democratização de acesso à educação pública, acreditavam os pioneiros que a reconstrução da sociedade pautava-se pela “reconstrução educacional” e, assim, consideravam a democracia um valor universal, sugerindo que o sistema nacional de educação se constituísse ancorado num projeto de nação. Nesse sentido, o *Manifesto* defendia “ao mesmo tempo uma escola nova com bases científicas e uma escola socializada apoiada no trabalho, uma escola vinculada ao meio social e acima das classes sociais, mas também voltada para o indivíduo” (NUNES, 2015, p. 54). O fato de que um grupo significativo de educadores signatários do manifesto tivessem assumido, no decurso dos anos de 1930, postos diversos no cenário educativo nacional, garantiu que iniciativas de relevo se efetivassem na arena política. Ademais, nos dizeres de Diana Vidal, no decurso do tempo, “o *Manifesto* sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país” (VIDAL, 2015, p. 586). Noventa anos após a publicação do *Manifesto* seguimos na luta por uma escola única, pública, gratuita, laica e obrigatória que garanta uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

O relato das professoras demonstra como a presença de uma galinha em sala de aula gerou um interesse momentâneo do grupo de crianças, viabilizando o estudo de tal animal. No entanto, a pesquisa logo foi interrompida em função das crianças terem se mostrado desinteressadas pelo tema, ou porque não foram as mentoras da ideia, como nos sugerem as professoras, ou porque não foram devidamente instigadas a pesquisar o assunto. Nessa mesma turma as professoras mencionam uma série de temáticas que vieram enriquecer o dia a dia em sala de aula e que eram exploradas por um ou dois dias sem que houvesse a necessidade de se elaborar um planejamento mais minucioso sobre o tema. Tal prática contribuía para valorizar os interesses particulares das crianças e das professoras ou mesmo os elementos que encontravam pela escola e que geravam certa curiosidade e questionamento. Foi por meio de tal prática que professoras e alunos tiveram oportunidade de “observar, explorar, trocar ideias” sobre “as formigas da nossa sala”, “o embuá”, “o passarinho pelado (sem penas) que caiu do ninho”, “o saco grande de pipoca”, “o papagaio”, “a rolinha”, “as penas de peru”, “pedras, sementes e galhos de planta”, “as garrafas plásticas de refrigerante”, “a maquiagem”, “as bolas de soprar”, entre outros (SOUZA; RÊGO, 1992, p. 16).

Os temas de pesquisa, que são o eixo condutor da prática pedagógica no NEI, podem ser propostos pelas professoras, detectados em meio ao grupo, ou sugeridos diretamente pelas crianças. O professor, menciona Vânia Lacôrte,

deve ser bastante sensível para captar nas brincadeiras, jogos e conversas das crianças, aquilo em que elas estão interessadas no momento. Caso não seja possível detectarmos esses interesses, cabe a nós, professoras, a partir do plano anual elaborado para a turma, levarmos e introduzirmos um projeto de estudo de modo significativo, levando assim as crianças a manifestarem curiosidade pelo mesmo (LACÔRTE, 1992, p. 57).

Assim, o professor deveria sempre procurar criar situações que fossem significativas e prazerosas para a criança que estava inserida no processo educativo, para que a busca pelo conhecimento ocorresse de forma viva e dinâmica, fomentando movimento e transformação. Embora Carmen Rêgo compreendesse que a escola não tinha, por si só, o poder de mudar a sociedade, na condição de importante membro da equipe gestora do NEI⁵⁵, ela acreditava também que os diferentes conteúdos trabalhados na escola deveriam contribuir para que a criança tivesse uma visão mais crítica e ampla acerca da realidade social na qual estava inserida. Considerando que nenhum campo de conhecimento dá conta sozinho de explicar as múltiplas relações da realidade, a interdisciplinaridade surgia, então, como possibilidade de

⁵⁵ No marco temporal de nossa pesquisa, entre os anos de 1979 e 2008, Carmem Rêgo esteve à frente da direção do NEI por 10 anos (1986-1990 e 1998-2002) e dois anos na vice direção (1984 e 1985). Além disso, nos anos de 1995 e 1996 ela exerceu a função de coordenadora pedagógica da instituição.

trabalho na escola, sendo viabilizada no NEI, também, via temas de pesquisa. Dessa forma, “os assuntos estudados estão presentes no cotidiano das crianças, a partir dos quais se elaboram as teorias que deverão retornar ao cotidiano, para que elas possam compreendê-lo e transformá-lo (RÊGO, 1999, p. 68).

A análise do primeiro livro da turma 5 publicado pelo NEI, *O Coração das Palavras, o livro da natureza da gente* (1988), organizado pelas professoras Denise Maria de Carvalho e Cynthia Pereira de Medeiros, escrito em trabalho conjunto com as crianças da turma de alfabetização, demonstrou que a interdisciplinaridade e a formação para a cidadania, com o desenvolvimento de pensamento reflexivo e crítico era, de fato, explorado no enfoque dos temas de pesquisa. A questão da consciência ambiental, da desigualdade social, das diferenças étnicas e raciais, da luta das minorias, do preconceito racial, bem como da consciência política, embora fossem tratadas de forma indireta, surgiam explicitamente nos textos coletivos produzidos pelas crianças da turma 5 e pelas professoras, antecipando o que preconizavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Conforme podemos averiguar a partir da análise das narrativas contidas no livro supracitado, embalados pela música *Viva*, de Kleiton e Kleidir, “Viva a natureza,/ Deusa da beleza,/ Mãe das coisas que são boas...”, as crianças definiram que “tudo o que não foi feito pelo homem faz parte da natureza” e chamaram-nos a atenção para o fato de que os próprios homens estavam destruindo a natureza e “se a natureza acabar a gente morre”. Então, “viva o oxigênio que invade o nariz e faz a gente ser feliz”, cantavam as crianças da turma enquanto estudavam o assunto (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 8-9). Se o tema de pesquisa era o mico⁵⁶, não bastava descrevê-lo e classificá-lo, havia que situá-lo também em seu habitat natural e lembrar: “Na mata atlântica viviam muitos micos. A mata atlântica está acabando. Os micos estão em extinção” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 1). O mesmo ocorria quando o tema de estudo era a baleia. Depois de descrevê-la, caracterizá-la e classificá-la, as crianças nos advertiam para o fato de que as baleias também estavam entrando em extinção em função da caça desenfreada levada a cabo pelos homens (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 16).

A vivência das festas tradicionais, como as populares festas juninas, podia ser ponto de partida para o estudo de um elemento típico dessa festividade: o balão de São João. Mas “se na festa de São João teve balão” esse era apenas o ponto de partida para as crianças avançarem

⁵⁶ Ao leitor acostumado com os rigores da pesquisa científica, micos e baleias poderiam soar menos como tema de pesquisa e mais como objetos. No entanto, na linguagem pedagógica adotada pelo NEI, todo e qualquer objeto se converte em tema de pesquisa.

e concluírem que existiam também outros tipos de balões: “os balões de festa” e os “balões de viajar”. Mas já que o foco era o balão de São João, que muito provavelmente, foi visto pelas crianças em uma festa junina, o texto coletivo nos lembra que “se o balão cair pode pegar fogo. Pode queimar as matas. Balão é bonito, mas é perigoso. Balão é perigoso, mas é bonito” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 10). Era dessa forma, a partir do estudo sobre o balão de São João, que a representação dos problemas ambientais surgia no cerne desse grupo de crianças como foco de discussão.

O estudo sobre a população do Brasil no período colonial, sobretudo, índios e negros, como fundamentais para a compreensão de nossa gênese, vinha sempre articulando questões do passado com o presente e apontavam para problemas étnicos e raciais que envolviam preconceito social, racismo, desigualdade social. Embora tal articulação presente-passado pudesse levar as crianças a terem uma ideia de um presente contínuo, acreditamos que se tratava, sobretudo, de um meio de fazer com que elas compreendessem a historicidade humana, a partir da percepção de que o presente tinha raízes no passado e se projetava no futuro. E era sob essa perspectiva que as crianças construía a compreensão acerca dos povos indígenas e dos afrodescendentes. Sobre os índios do Brasil, refletiam:

Os índios eram donos desta terra. [...] Aí os homens brancos de Portugal chegaram. Eles queriam riquezas. Eles começaram a tomar as terras dos índios. Muitas tribos se acabaram. Essa luta dura até hoje. A gente precisa defender os índios. Eles querem viver na sua terra, do seu jeito (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 4).

Embora saibamos que no período que antecedeu à colonização portuguesa no Brasil não havia propriedade privada das terras, que eram comunais para os povos indígenas, vemos, representado na escrita coletiva das crianças, um problema social que envolve a luta dos povos indígenas na longa duração, a questão da expropriação territorial. Dessa forma, a abordagem adotada pelas professoras fez com que as crianças, de certa forma, percebessem os problemas que a colonização impôs à população indígena, disseminada territorialmente, quando não exterminada e em luta constante pela terra. Assim, no processo de construção do conhecimento acerca da história da colonização portuguesa no Brasil, as crianças do NEI puderam perceber o protagonismo dos povos indígenas.

De acordo com outro texto coletivo produzido pelas crianças e pelas professoras, o desconhecimento acerca da história dos negros é o que conduzia ao preconceito e ao racismo. “Tem gente que não gosta de negro só por causa da cor. Essas pessoas não conhecem a história dos negros.” O texto coletivo refere-se, então, à história dos negros na África, ao escravismo colonial e à luta dos negros contra a escravidão até a abolição da escravatura no Brasil. E concluem: “Agora os negros não são mais escravos. Mas tem muitos negros que não vivem

bem” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 18). Reafirmavam, com isso, mais uma vez, a questão que envolvia a representação de uma sociedade desigual em função de questões históricas, herança do nosso passado colonial.

Um trabalho pedagógico que vise, de fato, romper com o preconceito e o racismo deve, além de focar a história dos negros, trabalhar com certos valores que possibilitem à criança romper com a estrutura racista de nossa sociedade. Entretanto, apesar do texto coletivo transcrito acima não nos permitir verificar se tal prática foi adotada, acreditamos que o trabalho possa ter sido realizado, uma vez que, em outra síntese sobre o assunto, as crianças da turma 5 B, do turno matutino, do ano de 1997, escreveram: “Ter pré-conceito é você não gostar de alguém, ou de alguma coisa sem conhecer” (MEDEIROS, 1997a, p. 20). Partindo desse pressuposto de que a ignorância gera o preconceito, as crianças iniciaram o texto coletivo mencionando as raízes históricas e as causas estruturais que envolviam o preconceito e o racismo no Brasil. Depois de enfatizar a situação dos grupos marginalizados por sua cor, raça, posição social e religião, ontem e hoje, o texto nos adverte que sendo racista o indivíduo

perde a chance de conhecer muitas pessoas legais. Todos nós somos seres humanos e devemos ter os mesmos direitos e deveres. [...] Só podemos saber se as pessoas são legais se conhecemos elas. Não é a cor, a religião, o dinheiro que tem que vão dizer para nós se elas são boas pessoas. Todos nós somos diferentes um do outro, mas todos somos seres humanos (MEDEIROS, 1997a, p. 20).

Dessa forma, a narrativa demonstra que a prática pedagógica no NEI visava fazer com que as crianças se posicionassem de forma crítica e reflexiva diante da realidade em que viviam. Acreditamos que as pesquisas realizadas e os debates desencadeados no âmbito da sala de aula possibilitavam às crianças perceberem que, embora fossem diferentes, os indivíduos eram iguais em direito. Nesse sentido, o trabalho com a temática permitia que a prática educativa levada a cabo no NEI desenvolvesse nas crianças que ali estudavam uma atitude de tolerância e de respeito às diferenças. Além disso, fica patente nas narrativas das crianças a consciência histórica de que indígenas e negros, tanto quanto os europeus, são protagonistas na história do Brasil.

Se o tema de estudo era o corpo humano com foco no esqueleto, o texto coletivo produzido pelas crianças nos lembrava que para os ossos do esqueleto ficarem fortes era necessária uma dieta à base de carne, leite e frutas, que continha cálcio e fósforo. No entanto, argumentavam: “Tem muita gente que não pode comer tudo isso. É muito caro. [...] Era bom que todo mundo pudesse comer igual” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 12). Dessa forma, as questões que envolviam as desigualdades sociais no Brasil podiam vir à tona a partir desse tema de estudo.

Outra questão bastante defendida pelos estudiosos da educação e adotada no NEI como um dos pilares a ser observado na definição do tema de pesquisa dizia respeito ao fato de que o conhecimento a ser construído na escola devia levar em conta a vivência e a experiência do aluno. A ideia é que o conteúdo escolar tivesse uma relação mais estreita com o universo social da criança. Assim, o ponto de partida para a escolha da temática a ser estudada residia mesmo na curiosidade das crianças, bem como no envolvimento de todo o grupo, a partir de questionamentos que tornavam cada vez mais explícito o objeto de estudo. À medida em que buscavam respostas para seus questionamentos, professores e crianças apropriavam-se do conhecimento das mais diferentes áreas. Dessa forma, o tema de pesquisa deixava de ser apenas um aglutinador de conhecimentos sobre determinado assunto, tornando-se, acima de tudo, um provocador de “construção/ampliação/resgate” dos conhecimentos significativos (RÊGO, 1999, p. 68).

Para além das prescrições curriculares, por que as crianças deveriam estudar os animais? Crianças ora sentem atração, ora sentem repulsa pelos animais: umas gostam, outras sentem medo, umas se aproximam, outras querem distância. Por que as crianças deveriam estudar os cachorros, ou os gatos? Na turma 5 das professoras Denise e Cynthia, um dos motivos que teria viabilizado a pesquisa sobre o tema residia no fato de que “Bobi é o cachorro de Pablo. Pablo trouxe Bobi pra nossa sala” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 3). Da mesma forma, “apareceu um gato na escola. Breno trouxe o gato pra nossa sala” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 5). E por que estudar catapora? Em 1988, houve um surto de catapora na sala da turma 5 e “Luciana, Vitor, João Paulo, Jussara e Jonathan tiveram catapora” (CARVALHO; MEDEIROS, 1988, p. 7). Compreendemos, pois, que a vivência e a experiência aguçaram a curiosidade das crianças levando-as a se interessar pelo estudo de tais temas. Dessa forma, observaram, descreveram, caracterizaram e classificaram os animais, registrando o resultado de suas pesquisas. Do mesmo modo, a partir da vivência das crianças da turma que tiveram catapora e do interesse dos demais pelo tema foi possível descrever os sintomas da doença, caracterizá-la, falar das formas de prevenção, bem como do seu tratamento.

Assim, era com o objetivo de integrar a realidade sociocultural das crianças, as características da sua fase de desenvolvimento, os interesses específicos que manifestavam e as necessidades que seus professores constatavam que os temas de pesquisa se articulavam à prática pedagógica cotidiana. A professora Sarah Serêjo Bento afirmava que as descobertas referentes às temáticas estudadas conferiam grande entusiasmo ao trabalho escolar, despertando nas crianças a curiosidade, a atitude investigativa e a aprendizagem viva e significativa. Dessa

forma, enfatiza Kramer (1990), a aquisição do conhecimento ocorria de forma viva e dinâmica, sempre em movimento e transformação.

1.4.3. O processo de alfabetização

A partir de 1988, quando foi implantado no NEI, o processo de alfabetização foi compreendido como um sistema de representação, ou seja, uma atividade social que ia além da aquisição das habilidades de ler e escrever. Uma vez que vivemos em um “mundo grafocêntrico”, a psicopedagogia considera que a criança constrói uma concepção de escrita muito antes de entrar na escola, descobrindo sua função ao vivenciar socialmente os seus usos. Nesse sentido, fundamentados na teoria psicopedagógica de Emília Ferreiro, a prática alfabetizadora do NEI considerava que a aprendizagem da linguagem escrita era muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: era a construção de um sistema de representação (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 37). Dentro dessa perspectiva, as docentes do NEI que se dedicavam à alfabetização, compreendiam a necessidade de “ensinar as crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras”, tornando a atividade de escrita significativa para a criança (CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 37).

Para a efetivação desse trabalho dotado de sentido, Ferreiro (1982, p. 54, apud CARVALHO; RÊGO, 1999, p. 37) sugere a exploração ativa dos diferentes tipos de objetos materiais portadores de escrita (livros, jornais, revistas, dicionários, rótulos, receitas, etc.); a leitura em voz alta de diferentes registros e a escrita com diferentes propósitos; a participação em atos sociais de utilização funcional da escrita e a interação com a língua escrita para “copiar formas, para saber o que se diz, para julgar, para descobrir, para inventar”. Tais pressupostos teóricos orientaram a prática alfabetizadora do NEI. As atividades de linguagem, articuladas às outras áreas do conhecimento e aos temas de pesquisa, visavam, pois, à construção coletiva de aprendizagens significativas.

Nos relatos dos cadernos *Faça e Conte* as professoras das turmas 5 registraram os avanços das crianças na área da linguagem, sobretudo no que dizia respeito à aquisição ou apropriação da leitura e da escrita, bem como da sua capacidade de se expressar fluentemente com um bom vocabulário. Nesses relatos elas deixavam explícito que a essência do fazer pedagógico do NEI não poderia se perder no trabalho de alfabetização. Nesse sentido, na turma 5 das professoras Ana Maria e Gildete, do ano de 1990, o trabalho foi conduzido de forma leve, dinâmico e com muitas produções artísticas, para que as crianças pudessem ter contato com as palavras de forma prazerosa, pois as professoras acreditavam que era “brincando com as palavras que elas vão percebendo os sons das mesmas” e, conseqüentemente, vão aprendendo

a escrevê-las (MAIA; AZEVEDO, 1992, p. 114). Buscaram, então, realizar um trabalho com a poesia, com o objetivo, de um lado, de despertar o gosto pela leitura desse tipo de escrita e, de outro, de despertar o interesse em usar outra forma de expressão dos sentimentos e das ideias. Paralelamente, possibilitavam às crianças o contato com a leitura e a escrita. A leitura de poesias do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, diariamente, serviu a esse propósito, bem como de incentivo à produção textual. No entanto, mencionam as professoras, a exigência de versos rimados, carregados de sentido, nas poesias produzidas pela turma, embotou o processo criativo das crianças, que só se sentiram efetivamente livres para expressar seus sentimentos e ideias na medida em que as professoras perceberam que não cabia exigir das crianças tal nível de elaboração na produção poética (MAIA; AZEVEDO, 1992, p. 114). Tal medida permitiu, por exemplo, que o ceticismo da criança despontasse na poesia realista livre de rimas: “o sol brilha no céu e/ não acontece nada” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1992, p. 114).

Com o objetivo de fazer com que as crianças desenvolvessem a habilidade de ler e escrever, as professoras do NEI realizavam um trabalho no qual tudo o que acontecia em sala de aula era registrado, fosse em painéis (escritos ora pelas professoras, ora pelas crianças), fosse em pequenos textos no caderno, ou na lousa. As crianças registravam suas experiências e suas novas aprendizagens, mas também escreviam cartas, bilhetes e recados. As professoras Cristina e Cynthia, das turmas 5 do ano de 1991, dos turnos vespertino e matutino, respectivamente, relatavam que precisaram se ausentar da escola para uma viagem de trabalho, sendo substituídas, em sala de aula, por suas colegas, Isabel e Maria Carmem. Em seu retorno à escola, as crianças da turma da professora Cristina escreveram um cartãozinho de agradecimento à professora Isabel por haver substituído a professora Cristina e os alunos da professora Cynthia escreveram uma cartinha com pedidos de desculpas à professora Maria Carmem, por não terem se comportado bem durante a sua aula (PAIVA, 1992, p. 95; MEDEIROS, 1992, p. 105). Esses exemplos nos mostram o quanto o uso da escrita era mobilizado, em sala de aula, em função dos sentidos expressos pelo grupo. A vivência em sala de aula e a relação estabelecida entre crianças e professoras determinou um agradecimento e um pedido de desculpas por escrito numa prática alfabetizadora carregada de sentido.

No trabalho com as turmas da alfabetização, na medida em que as crianças se apropriavam da escrita e leitura alfabética, as professoras dedicavam-se a trabalhar as regras gramaticais: “o uso do ss e s, rr e r, ch e x, nh, lh, s, z, ç, separação de sílabas, o treino da letra cursiva, cópia de pequenos textos” (PAIVA, 1992, p. 95). No entanto, apesar da necessidade de trabalhar os aspectos formais da língua, as professoras do NEI não abriam mão do chamado

“trabalho criativo”, no qual as crianças escreviam textos e histórias, que tendiam a ficar cada dia mais elaborados⁵⁷.

A professora Cristina menciona que as atividades de leitura, que tendiam a ficar “escanteadas” em função da primazia dada às atividades de escrita, eram igualmente importantes para o processo de alfabetização. Assim, ela optou por trabalhar mais detidamente as atividades de leitura, oferecendo às crianças textos diferentes para ler. No cotidiano da sala de aula, as crianças se dedicavam a

ler uma pequena reportagem de jornal e escrever o que entendem, ler uma pequena história [...] e depois desenhar. Pegar um livrinho de nossa biblioteca, ler e dizer para o grande grupo o que entendeu da história. Ler um pequeno texto ou parte de uma história para o grande grupo, etc. etc. (PAIVA, 1992, p. 95-96).

Dessa forma, a professora conseguiu fazer com que as atividades de leitura tivessem o mesmo ritmo das atividades de escrita. Além disso, a leitura, acompanhada da interpretação do texto lido, também era trabalhada nesse nível de ensino, como forma de aprofundar a prática alfabetizadora.

De maneira geral, as professoras do NEI mencionam que a ênfase dada à alfabetização e, sobretudo, a necessidade de preparar as crianças para entrarem nas escolas tradicionais de Natal fazia com que as atividades mais criativas e lúdicas, como as de arte, fossem quase que esquecidas no decurso do ano. “Um pecado!”, menciona a professora Cristina, já que eram consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento infantil, tanto quanto as demais formas de expressão (PAIVA, 1992, p. 97).

Considerando tal questão, a professora Cristina menciona que, no segundo bimestre de 1991, o seu grupo de alunos não havia realizado muitas atividades de pesquisa, em função da proximidade e exigência dos testes a que as crianças iriam se submeter para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental. A professora deixa bastante claro que determinados conteúdos que eram cobrados no currículo comum do ensino básico acabavam por comprometer o aspecto “alegre, vivo e significativo” da aprendizagem na infância. Assim, a professora questionava a “real necessidade das mesmas [crianças] saberem coisas que não considero importantes ou imprescindíveis neste momento, mas que tenho que trabalhar com elas, por exemplo, escrever com letra cursiva, copiar do quadro, etc.” (PAIVA, 1992, p. 91). Eram, pois, atividades mecânicas, repetitivas, fundamentadas na cópia, que embotavam o aspecto lúdico e criativo do pensamento infantil.

De forma semelhante, menciona a professora Cynthia:

⁵⁷ Dedicaremos os Capítulos 3 e 4 de nossa tese à análise da produção textual das crianças das turmas de alfabetização do NEI

Durante esse período tenho sido obrigada a desviar minha atenção das crianças, do que elas sabem, para realizar uma série de atividades de treino para os testes. Entre eles estão as de ensiná-los a escrever com a letra cursiva. Embora sabendo que escrever não é desenhar letras, esta é uma habilidade que se traduz como muito importante nas Escolas que estas crianças irão frequentar. Tenho tentado carregar esses trabalhos de significado propondo jogos com os nomes das crianças em letra cursiva e em script. As palavras ou frases que tem que “copiar” são sempre retiradas do assunto que estamos estudando. Ainda assim é com enorme sensação de perda de tempo que me vejo propondo esses trabalhos para as crianças. Perda de um tempo precioso que poderia estar sendo usado para ler boas histórias, criar outras, enfim, para crescer (MEDEIROS, 1992, p. 100-101).

Observamos, pela análise de nossas fontes, que os testes aos quais as crianças se submeteriam para ingressar no primeiro ano em outras escolas de ensino básico em Natal impactavam o fazer pedagógico das professoras do NEI nas turmas de alfabetização. Na contingência de ter que preparar as crianças da turma 5 para tais testes, as atividades mais significativas que eram levadas a cabo no NEI e que exploravam as vivências, as experiências e os saberes dessas crianças, eram relegadas, por um momento, a um segundo plano em função do treino das atividades de escrita. No entanto, observamos que havia, no NEI, uma tentativa de carregar tais atividades de sentido, extraindo das temáticas estudadas e de elementos próximos às crianças o conteúdo que havia de ser treinado.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, a professora Cynthia menciona que o primeiro diagnóstico que ela fez do grupo de crianças em relação às atividades de escrita, a partir dos trabalhos realizados nos primeiros dias de aula, após um longo período de três meses de greve enfrentado pelos professores da UFRN, era de que as crianças haviam retornado para a escola no mesmo nível em que haviam saído. No entanto, a professora afirma que sua avaliação foi precipitada em função da proximidade do fim do ano e dos testes que ele trazia junto consigo. Embora a professora acreditasse, fundamentada tanto na prática quanto em dados teóricos, que “as crianças nunca esperam completar seis anos e ter uma professora a sua frente para começarem a aprender” e que “desde que nascem são construtoras de conhecimento”, sendo o sistema de escrita um deles (FERREIRO, p. 65 apud MEDEIROS, 1992, p. 98), em um primeiro momento, sofrendo a pressão em função da proximidade dos testes, ela duvidou de que suas crianças tivessem avançado e crescido tanto em relação à compreensão da forma de construção do sistema de leitura e escrita quanto em relação aos demais aspectos do conhecimento. No entanto, passados dois meses de aula, ao verificar que os avanços das crianças foram intensos e significativos, ela constatou que “crescer é muito mais que apresentar respostas favoráveis, crescer é amadurecer estruturas internas que normalmente não podem ser vistas, nem medidas” (MEDEIROS, 1992, p. 99).

Parece-nos, pois, que o fato do processo de alfabetização não ter uma continuidade no NEI, visto que a escola dedicava-se exclusivamente à educação infantil, fazia com que o trabalho fosse encarado de forma dura e penosa pelas professoras, que teriam que preparar as crianças para enfrentar a rigidez do sistema de ensino das escolas tradicionais para as quais seriam encaminhadas. O relato em tom de desabafo da professora Cynthia é bem sintomático desse fato:

É com uma ponta de tristeza que tenho que reconhecer que o peso social atribuído a esse trabalho de alfabetização, junto, é claro, com o meu jeito muito sério, muito rígido de encarar esse fato, faz com que, embora eu tenha tanto para contar, esse não seja um conto alegre, pelo contrário, é um conto que traz lágrima ao olho. Espero que no próximo relato eu possa dizer que essa lágrima é de alegria, de vida, como eu queria que fosse o trabalho (MEDEIROS, 1992, p. 108).

A ideia de que as exigências do trabalho relativo à alfabetização, nessa fase do desenvolvimento infantil, faziam com que as crianças perdessem uma parcela da infância em atividades que eram repetitivas, penosas, duras, desconexas da realidade e pouco apropriadas à infância aparece com muita insistência nos relatos das professoras nesses primeiros anos da década de 1990, quando os trabalhos de alfabetização ainda estavam se iniciando no NEI, haja vista que a primeira turma era de 1988. As professoras acreditavam que mais que copiar, o importante era que as crianças tivessem consciência daquilo que elas estavam fazendo e conquistando, que eram elas as principais responsáveis pela apropriação do conhecimento. Além disso, as professoras se compreendiam como mediadoras desse processo, a partir da realização de um trabalho conjunto na busca pelo conhecimento. Assim, essa forma coletiva e conjunta de construir o conhecimento no NEI se materializava na esperança, do verbo *esperançar*, conforme *práxis* ensinada por Paulo Freire (1992)⁵⁸, das professoras de “poder, junto com as crianças, participar das descobertas do mundo, que nunca se esgota, que é permanente e vital” (DIAS, 1992, p. 113).

Angústias, dificuldades, medos e expectativas, desafios, vitórias e frustrações perpassavam a carreira docente no NEI, da turma 1 à turma 5. Se na turma 1, nos dizeres da professora Maria Carmem, o grande desafio, fruto de uma cobrança social, era “fazer as crianças pararem de chorar” nas turmas 5 a cobrança, ainda maior, era no sentido de “fazer as crianças lerem e escreverem” (SOUZA; RÊGO; 1992, p. 13; REGO, 1992, p. 125).

⁵⁸ Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Paulo Freire escreve: “É preciso ter esperança, mas esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

A professora Maria Carmem, no exercício da docência na turma 5, no ano de 1992, reflete:

embora saibamos que a aquisição de todo conhecimento – inclusive a aquisição da escrita – é uma construção da criança mediante uma interação ativa com o objeto do conhecimento, e que, nesse processo, o professor é um elemento organizador, auxiliar, fundamental sim, mas não o centro ou o dono, há uma crença de que ele é quem “faz” a aprendizagem (RÊGO, 1992, p. 125).

Essa crença era fruto tanto de uma pressão social e de uma cultura escolar que exigia da criança a aprendizagem da leitura e da escrita naquela fase específica do desenvolvimento infantil. Para atender a tais expectativas, caberia, pois, ao professor auxiliar as crianças, efetivamente, a avançarem na aprendizagem da leitura e da escrita, a despeito das suas especificidades e das experiências pregressas pelas quais passaram no decurso do seu desenvolvimento.

Segundo a professora Maria Carmem, na medida em que ela, juntamente com a professora Maria Emília, da turma 5 do turno vespertino, estruturaram um projeto de estudo e se apropriaram da teoria de Emília Ferreira sobre o processo de aquisição de leitura e de escrita, suas angústias e inseguranças tenderam a se dissipar, sobretudo, porque constatavam que o trabalho levado a cabo na turma 5 era a culminância de um processo de construção que havia se iniciado, não no início daquele ano letivo, mas no momento em que as crianças foram postas em contato com os materiais escritos, fosse no espaço escolar ou no ambiente doméstico.

Na turma 5 ocorria, pois, a sistematização e intensificação das atividades de leitura e de escrita, com o objetivo de fazer com que as crianças alcançassem, de um lado, uma forma mais elaborada do conceito de escrita como sistema de representação, com reflexos numa escrita alfabética, mais próxima da escrita ortográfica, e, de outro, a compreensão dos usos sociais da escrita. Esse processo que envolvia tanto a função da escrita quanto as características da escrita é o que Emília Ferreira denominou de *psicogênese da língua escrita*⁵⁹. Ao se apropriar de tal teoria, a alfabetização passou a ser compreendida como o modo de compreensão de um sistema de representação, no qual o professor é o estimulador, aquele que cria situações de convivências intensas entre a criança e a língua escrita, levando-a a questionar, a raciocinar e a pensar sobre o processo linguístico. Assim, o medo e a insegurança que envolviam a prática

⁵⁹ Nesse processo de aquisição da linguagem escrita, que não é linear e é permeado por involuções, podemos distinguir três grandes níveis ou estágios: 1) Nível pré-silábico: no qual as crianças iniciam o processo de substituição dos aspectos figurativos do traçado pelos sinais gráficos, sem que ainda haja discriminação das unidades linguísticas e sem estabelecer uma relação entre a palavra falada e a palavra escrita. 2) Nível silábico, no qual a criança estabelece uma relação entre as sílabas pronunciadas e as letras, tanto de modo quantitativo, quanto qualitativo. 3) Nível alfabético, no qual a criança começa a aperfeiçoar a análise dos sons e a utilizar uma letra para cada fonema, de forma coerente com a representação alfabética (RÊGO, 1992, p. 128).

pedagógica em função da exigência em torno do “fazer a criança aprender a ler e escrever” se converteram na segurança de compreender que a criança, no processo de construção de conhecimento, levantava hipóteses para os problemas encontrados e buscava, por si própria, mas também com a mediação das professoras, respostas para eles. E isso não era diferente com o sistema de escrita.

Tal questão aparece de forma bastante elucidativa nos textos coletivos produzidos em torno da pesquisa sobre a história da escrita, tanto no ano de 2007, quanto no ano de 2008. No percurso da pesquisa, as crianças perceberam que, no decurso do tempo, existiram “muitos tipos de alfabetos” e que alguns não usavam “letras, mas desenhos, sinais ou símbolos, como o alfabeto chinês, o japonês, o Braille e o de libras” (VICTOR, 2007, p. 21). A partir de tal constatação as crianças descobriram que “na escrita alfabética, usamos as letras e não mais desenhos para escrever as palavras”. E tal descoberta foi fundamental para que elas estabelecessem relações entre as escritas de outros povos e as suas:

Observando as escritas de outras crianças e as nossas percebemos que também começamos escrever com desenhos, mas hoje usamos as letras para escrever palavras e histórias. Hoje, para aprender a ler, é preciso reconhecer as palavras, ouvir as pessoas e conhecer as letras (VICTOR, 2007, p. 21).

O excerto nos leva a constatar a consciência que as crianças possuíam, naquele momento, em torno do processo de aquisição das habilidades da escrita. Se, inicialmente, seus registros escritos constituíam-se de traços e desenhos, já na turma 5 eram capazes de usar o alfabeto no processo de produção da escrita.

Outro dado que nos salta aos olhos diz respeito à compreensão acerca da forma como foram alfabetizados. As crianças da turma 5 mencionavam que “para aprender a ler, antigamente as pessoas usavam cartilha, soletravam as letras, e aprendiam a ler fazendo caligrafia, como alguns do nossos pais” (VICTOR, 2007, p. 21). Já elas

recorreram às poesias, letras de músicas, jogos, brincadeiras e outras atividades em que a escrita tinha um significado para o grupo, estabelecia uma comunicação, um diálogo. Aprenderam que primeiro era preciso escrever e ler do seu jeito. Depois com a ajuda das professoras, dos colegas e de outras pessoas, logo estariam lendo e escrevendo sozinhos (ANDRADE; GUIMARÃES, 2008, p. 15).

Percebemos, pois, que o processo de alfabetização no NEI ocorria carregado de sentido e não de forma mecânica e repetitiva como havia se processado com as gerações anteriores e como ainda ocorria em muitas escolas de educação básica, não só em Natal, mas em todo o Brasil. Tal fato permitiu que a escrita se consolidasse de forma gradual, respeitando os interesses das crianças e as etapas do desenvolvimento infantil.

Por fim, para finalizar esse capítulo, cumpre-nos destacar que os resultados da experiência da alfabetização no NEI foram muito bem documentados nos livros da turma 5,

projeto que teve início no ano de 1988, conduzido pelas professoras Denise e Cynthia. Conforme já mencionamos na introdução de nossa tese, em meio às atividades significativas vivenciadas no espaço escolar, as crianças que se situavam na faixa etária dos 6 e 7 anos de idade e que se encontravam no último ano da educação infantil, produziram uma série de livros que marcaram o encerramento de um ciclo e o aprendizado da leitura e da escrita.

Os primeiros livros, de fins da década de 1980, apresentam um projeto gráfico e editorial mais simples que, com o passar dos anos, tornou-se mais elaborado. A obra é uma brochura impressa em preto e branco com capa ilustrada em cores pelas crianças. No primeiro livro, *Coração das Palavras* (1988), todos os registros escritos são feitos pela professora, em letra manuscrita, embora cada página tenha uma ilustração produzida por uma criança da turma e uma página inicial dedicada às assinaturas dos pequenos autores. Mas já que os livros coroam o processo do “aprender a ler e escrever” das crianças, tal qual sentenciam as professoras na apresentação das obras, o segundo livro, *O livro mágico* (1989), também todo manuscrito, apresenta-nos as letrinhas das crianças em processo de alfabetização, em textos curtos ao longo da obra. Assim, vão surgindo os registros dos principais temas de pesquisa realizados pela turma, das experiências vivenciadas por elas ao longo do ano e das histórias de faz de conta, fruto da imaginação, da criação, da fantasia, enfim, do universo mágico da infância. Todos esses registros surgem-nos como representações das ideias, pensamentos e sentimentos das crianças, do ser criança e viver a infância no NEI.

De maneira geral, os livros da turma 5 apresentam duas partes essenciais: na primeira delas encontramos textos coletivos que dizem respeito às descobertas em função das pesquisas encaminhadas, a outra é resultado do trabalho individual de cada criança, fruto da fantasia, da imaginação, do faz de conta, da criação de cada uma delas. Mas nem sempre foi assim: o primeiro livro, por exemplo, traz apenas textos síntese do pensamento do grupo a partir das vivências e das descobertas, o livro seguinte já traz tanto escritas espontâneas das crianças a partir das pesquisas encaminhadas, como textos que são resultado da fantasia e da imaginação de cada uma. O primeiro livro publicado, *O Coração das Palavras* (1988), também inaugura uma tendência que será retomada em muitas obras, que é a descrição e caracterização das crianças da turma bem como das suas professoras. Tal sessão nos permite, pois, traçar um perfil de tais crianças, tanto no que diz respeito às suas características físicas, quanto no que diz respeito às suas características psicológicas e sociais, a partir do pensamento da própria criança. Também nessa sessão, com o passar do tempo as informações ganham mais densidade e temos informes acerca das profissões que as crianças sonham ter no futuro, de seus brinquedos e brincadeiras prediletas, do que gostam de fazer na escola, seus programas de televisão favoritos,

suas preferências alimentares, sua idade, onde moram etc. Já *O livro das histórias geniais* (1991) introduz também uma nova sessão que será recorrente no decorrer do tempo: as tradições populares (parlendas, ditados, adivinhações, simpatias, quadrinhas, brincadeiras, fábulas, contos e cantigas), com vistas a proporcionar o reencontro do velho com o novo (TEODÓSIO, 1991). Essa obra também inaugura uma nova tendência, que é a inserção de uma fotografia da turma 5, uniformizada, no espaço escolar, juntamente com as professoras.

Se até o ano de 1992 os registros das crianças não são apresentados em um ordenação coerente, misturando aqui e ali temas de pesquisa, vivências, experiências, faz de conta e tradições populares, quase sempre ao final do livro, a partir do ano de 1994, inicia-se um processo de estruturação da obra em capítulos, geralmente com um capítulo dedicado à produção textual coletiva referente aos temas de pesquisa, outro capítulo dedicado à produção individual, histórias de faz de conta, podendo haver um terceiro e outros mais, dedicados às tradições populares e a outros temas que foram estudados naquele ano. Outra inovação surgida nesse período diz respeito ao fato de que a partir do ano de 1995 os textos de pesquisa passam a ser produzidos coletivamente e são apresentados no corpo do texto em letras impressas. Em 1996, o livro *O futebol maluquinho* (1996) traz também imagens das crianças no espaço escolar: na hora da roda, nas atividades pedagógicas, nos jogos, na hora da história. A inserção de imagens das crianças no corpo do texto será também uma prática adotada com certa frequência a partir de então. Inicia-se, também, em 1996, com o livro *Reinações da turma 5*, a prática de colocar imagens ilustrativas no corpo do texto, referentes aos temas pesquisados (fotografias diversas, reprodução de obras de artes, entre outros), que não foram produzidas pelas crianças.

A partir de 1997 notamos outra alteração na estrutura dos textos contidos nos livros, que se tornam cada vez mais complexos, elaborados e ricos em informações, tanto os textos coletivos produzidos ao final de cada pesquisa, quanto os textos individuais criados pelas crianças, que já escrevem fazendo uso de diálogo para demarcar as falas dos personagens, distinguindo-as da voz do narrador. Em relação aos textos coletivos, a professora Suzana Medeiros utiliza-se da metáfora da cozinheira para falar da prática alfabetizadora nesse trabalho de mediação dos conhecimentos.

Segunda ela,

A professora aqui se transforma em cozinheira, mediando e dosando os ingredientes: dúvidas, saberes, hipóteses, curiosidades, conflitos, fantasias e muitas pitadas de pureza e alegria, numa tentativa de misturá-los e sistematizá-los com harmonia, como a de um bolo, acomodando suas camadas, reparando uma coisinha aqui, retirando um excesso dali. Semelhante a uma receita onde os ingredientes são acrescidos passo a passo, possibilitando infinitas

combinações, assim são as palavras que quando “misturadas” produzem um texto – infinitos sistemas de ideias (MEDEIROS, 1997, p. 6).

Em relação aos textos individuais, menciona:

Na segunda etapa de nossa culinária, selecionamos a receita de cada um, são as histórias escritas por cada criança onde a fantasia e o imaginário foram ingredientes obrigatórios. Ainda como cozinheira, a professora tem a tarefa de retomar todos estes textos com cada uma das crianças avaliando seu sabor final (MEDEIROS, 1997, p. 6).

Tais depoimentos nos dão a dimensão da intervenção da professora na escrita da criança, sendo este o fator responsável pelo “sabor final” do produto, a partir da acomodação das camadas, do reparo das arestas, do acréscimo ou supressão de elementos fundamentais ao acabamento final.

Analice Victor também demonstra como se opera o trabalho de mediação pedagógica das professoras do NEI em torno da escrita das histórias de faz de conta. Segundo a professora, embora o encanto da criação levasse as crianças a soltarem a imaginação e viajarem para esse mundo encantado do faz de conta,

em alguns momentos nós professores tivéssemos [sic] que usar algumas mágicas: muitas leituras e escritas de diversos gêneros textuais, leitura de gravuras, imaginar um novo final para as histórias conhecidas, reescrita de histórias, criar personagens, ações e lugares para que a criança se preocupasse com a criação de um bom enredo. Assim, fazer a criatividade desses alunos aparecer nesses escritos (VICTOR, 2007, p. 39).

Nesse sentido observamos que as professoras interferiam no processo criativo das crianças oferecendo-lhes, além das muitas histórias que lhes pudessem inspirar, imagens sobre as quais pudessem construir sua própria narrativa, ideias para que pudessem buscar um novo final na reescrita de histórias já conhecidas e sugestões de personagens, ações e lugares que pudessem gerar um bom enredo nas mãos das crianças. Assim se efetivava o trabalho de mediação pedagógica em relação à escrita das histórias de faz de conta das crianças em fase de alfabetização.

A partir de 1998, os livros da turma 5 apresentam novos elementos: as diversas sessões do livro ganham uma página introdutória com explicações das professoras acerca dos objetivos propostos e dos resultados alcançados naquelas práticas e, a partir de 1999, uma página destinada à dedicatória da criança, uma sessão destinada aos pais das crianças, que escrevem sobre a experiência de seus filhos no NEI, e um texto na contracapa, assinado por um especialista da área da educação, apresentando a obra e falando do trabalho realizado na instituição, também ganham forma nas páginas dos livros.

No livro, os textos escritos pelas crianças eram apresentados ora em letra cursiva, ora em letra bastão e *script*, coroando, pois, a conquista da aprendizagem da leitura e da escrita. Crianças do último ano da educação infantil ainda estavam em processo de alfabetização, assim

sendo, não atingiram a escrita ortográfica e não dominavam os rigores da língua escrita, o que ocorreria só mais tarde, já por volta do 3º ano de ensino fundamental. Mas como o livro produzido no NEI era compreendido, por seus idealizadores, como um “referencial de leitura e escrita”, bem como um “livro de crianças para as crianças”, o rigor ortográfico tornou-se preponderante, uma vez que as professoras do NEI consideravam fundamental que o contato da criança com a leitura e a escrita ocorresse obedecendo as regras da língua formal. Dessa forma, os textos, que foram produzidos pelas próprias crianças em diferentes momentos do ano, foram retomados do ponto de vista ortográfico junto às crianças e as professoras corrigiram, juntamente com elas, os textos que elas produziram, embora certos livros guardassem peculiaridades da escrita infantil⁶⁰.

Algumas histórias também foram enriquecidas a partir da revisão do texto junto às organizadoras (professoras e coordenadoras), visando uma melhor elaboração no que diz respeito à coerência e coesão textuais. Objetivava-se, com isso, “ajudar a criança a expressar melhor suas ideias, retomando a construção de frases, evitando repetições e, na medida do possível, embelezando o texto. Foi um trabalho individual, lento, porém muito produtivo.” (DINIZ, 1995, n.p.) Embora o resultado apresentado no livro não representasse o que as crianças da turma 5 conseguiam fazer sozinhas em matéria de escrita, ele nos dá a dimensão da mediação das professoras no trabalho pedagógico, pois embora naquele momento as crianças ainda não tivessem atingido a escrita ortográfica, já eram capazes de escrever alfabeticamente⁶¹. Vale lembrar também que o ato da escrita se configurava como um processo contínuo de aprendizagem adquirido ao longo de toda vida, conforme enfatizaram Vânia Lacôrte (1992) e Maria Emília Freire. (1992) Assim, a escrita do livro era atravessada por “momentos de alegria e prazer quando juntos brincamos e nos divertimos”, mas também por momentos de “sofrimento e angústia”, mais exaustivos e desafiantes, como este último, quando confrontados com as convenções próprias da língua escrita “tivemos que retomar cada texto, sua grafia e escritura” (CARTAXO, 1996, p. 3).

⁶⁰ O livro *da magia* (1990), por exemplo, traz registrado *brucha* ao invés de *bruxa*; *vasora*, por *vassoura*; *cadera* por *cadeira*; *tanbor*, ao invés de *tambor*; entre outras palavras.

⁶¹ Tal ideia é uma clara referência ao conceito vygotskyano de “zona de desenvolvimento proximal”. Podemos atribuir uma maior influência das ideias de Vygotsky na educação contemporânea à importância por ele atribuída à intervenção do educador no espaço escolar. O autor acredita que cabe ao professor considerar a existência de uma zona proximal do desenvolvimento infantil, capaz de converter o nível potencial de desenvolvimento (aquilo que a criança é capaz de realizar com a mediação de outra pessoa) em nível de desenvolvimento real (aquilo que já está concretizado). Para um melhor entendimento acerca do assunto ver: OLIVEIRA, Marta Kohl. A escola como mediadora da aprendizagem. NUCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Caderno Faça e Conte**. NEI/UFRN, Ano 1, n.1, Natal, nov./dez. 1998. p. 07-23.

Apenas no ano de 2008 houve uma mudança de orientação no que diz respeito à escrita das histórias de faz de conta no livro da turma 5. Segundo as professoras Conceição Andrade e Clarice Guimarães (2008, p. 15-16):

Considerando os conhecimentos que as crianças já possuem da língua, foi decidido pela coordenação e professores apresentar os textos dos alunos mostrando as suas conquistas nesse momento do processo de aquisição da leitura e da escrita. Em seus textos encontraremos traços que representam algumas dificuldades específicas, ou seja, as [ir]regularidades ortográficas que serão consolidadas em novas produções escritas desse processo. Não só para aprender a ler e escrever, mas para aprender a ler e escrever com a escrita.

Acreditamos que tal orientação seja fruto das mudanças que se operaram na LDB Nº 9394/1996 a partir da Lei Nº. 11.274/2006, que determinou que o ensino fundamental obrigatório tivesse duração de 9 anos e se iniciasse aos 6 anos de idade e não mais aos 7 anos. As escolas teriam até o ano de 2010 para se adequar à nova legislação e, nesse ínterim, o NEI iniciou o processo de ampliação dos níveis escolares, passando a incorporar, também, os alunos em idade de frequentar o ensino fundamental. Nesse sentido, aquela velha preocupação das professoras, já explicitada nesse trabalho, de ter que preparar as crianças da turma 5 para o ingresso no ensino fundamental em outras escolas de Natal parece ter se dissipado e a equipe pedagógica do NEI pode dar continuidade ao seu trabalho de alfabetização na escola, utilizando-se do método construtivista que fazia parte da sua prática pedagógica.

Sobre o processo de produção de textos, nesse trabalho coletivo que envolve a criança aprendiz, as “coisas aprendidas” e a professora, mediadora da aprendizagem, Denise Carvalho menciona:

o processo da escrita das coisas aprendidas converte-se em um momento de interação das crianças, não apenas com o conhecimento sobre o assunto estudado, mas com a escrita que, nesse contexto, torna-se uma prática discursiva, de constituição de sentidos. Nesses momentos, a professora convoca as crianças a escreverem junto com ela, explicitando os mecanismos próprios do escrever: o alinhamento, a direcionalidade, o espaçamento, as letras. Enquanto vai falando e escrevendo, lendo os escritos, retomando para ver o que falta anotar, solicitando ajuda das crianças nessa retomada, vai evidenciando o modo de produção do texto escrito, que exige deslocamentos das ações do sujeito que escreve e lê alternadamente, enquanto organiza seu enunciado através da escrita (CARVALHO, 1999, p. 109).

Assim, a linguagem escrita se constituía como marca da prática alfabetizadora do grupo e da escola. A escrita, como atividade simbólica, perpassava todos os conteúdos e todas as áreas de conhecimento, permitindo que a alfabetização se processasse, naquele espaço, paralelamente às pesquisas que eram desenvolvidas nas mais diversas áreas, fossem elas as ciências físicas e biológicas, a geografia e a história, a matemática e a geometria, as artes e a literatura. Mediando a construção de todos os conhecimentos, a linguagem escrita assumia funções e adquiria sentido. Trabalho realizado “nas margens da interação e da mediação” a

prática alfabetizadora era “vivência reiterada das experiências de ler, ouvir, escrever” que possibilitava às crianças a descoberta e a leitura do mundo (CARVALHO, 1999, p. 124).

Os livros da turma 5, fruto da prática alfabetizadora do NEI, contam-nos muito sobre o espaço e a cultura escolar do NEI, bem como sobre os sujeitos que a constituíram, configurando-se, pois, como matéria de análise nos capítulos subsequentes de nossa tese, onde trataremos dos saberes, das vivências e das experiências infantis no espaço escolar do NEI.

1.4.4. Crianças, professoras e saberes na ciranda da aprendizagem coletiva

Temos defendido, ao longo dessa tese, que o processo de construção do conhecimento no NEI se operava por meio das relações que os sujeitos da ação educativa, sobretudo professores e alunos, estabeleciam com o objeto do conhecimento. Fundamental nesse processo eram as interações, as vivências e experiências que se operavam no cerne do espaço escolar e que faziam do saber ali produzido fruto de ações e interações que se refletiam no ato educativo e que geravam uma aprendizagem coletiva. Nesse sentido, o NEI forjou-se como um espaço escolar no qual a educação da infância foi pautada numa aprendizagem ativa e significativa que considerava, de um lado, o protagonismo do aluno na construção dos saberes e, de outro, o papel mediador do professor na prática pedagógica.

Tal movimento estabeleceu-se a partir da compreensão da equipe pedagógica do NEI de que a aprendizagem ocorria em função de um processo complexo de trocas funcionais estabelecidas entre o aluno que aprende, o conteúdo a ser aprendido e o professor que auxilia o aluno no processo de construção do conhecimento. Segundo Coll (1996 apud MARCHESI; MARTÍN, 2003), a mediação da aprendizagem se opera a partir desses três vértices, que exercem influência recíproca, uns sobre os outros: aluno, professor e conteúdo. Compreendemos, pois, que a mediação, por parte do aluno, se dá em função daquilo que ele traz ao ato de aprender, que influenciará, sobremaneira, a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, os resultados de sua aprendizagem. Já a mediação do professor influenciará a atividade mental do aluno e incidirá sobre os significados atrelados aos conteúdos ensinados. Estes últimos, por sua natureza e características, influenciarão tanto a ação do professor em sua prática pedagógica, quanto do aluno em sua descoberta do mundo.

Dessa forma, para que, nos dizeres de Vygotsky (1989), a criança aprendiz pudesse passar de um nível de desenvolvimento real (referente àquilo que ela já alcançou) para um nível de desenvolvimento potencial (referente àquilo que ela ainda está por atingir) era fundamental que ela fosse confrontada com desafios que acionassem os esquemas mentais que já possuía a fim de que pudesse construir novos esquemas capazes de solucionar os desafios que lhes foram

impostos. Nesse sentido, para que os sujeitos passassem de conhecimentos menos elaborados aos mais elaborados, a mediação de um outro mais experiente era de fundamental importância ao processo de aprendizagem.

A compreensão da aprendizagem como um processo de cooperação e trocas, em situação de interação social, nos induz a compreender o processo de ensino-aprendizagem levado a cabo no NEI, a partir da noção de mediação pedagógica. É a partir da ação do aluno e da intervenção do professor que a aprendizagem se processa, transformando, nos dizeres de Vygotsky (1989), “uma experiência social em uma experiência pessoal”.

Nesse processo de mediação da aprendizagem coube às professoras do NEI fazer do espaço escolar um ambiente interativo, organizado, controlado, regulado e administrado como um lugar favorável à aprendizagem a fim de que elas pudessem, no desenvolvimento da sua prática pedagógica cotidiana, estimular, orientar e integrar seus alunos na ação educativa. Nessa interação viva com o conteúdo a ser aprendido, com o colega e com o outro mais experiente, em um espaço produzido para ser polifônico, dialógico e de alteridade é que a criança encontrou possibilidades para construir hipóteses, despertando-se para a descoberta de si, do mundo e das coisas.

Na perspectiva vygotskyana, a mediação é compreendida como um elemento que possibilita ao homem constituir-se e desenvolver-se como sujeito por meio de suas relações sociais, por intermédio dos instrumentos, do signo e do outro. Tornando a prática pedagógica uma metáfora acerca do trabalho do jardineiro, Vygotsky (2001, p. 65-66) assim se refere ao papel mediador do professor:

Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, regulando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança.

Compreendemos que, nesta proposta, não cabe ao professor agir diretamente sobre o educando, transmitindo-lhe o conhecimento como algo dado, estabelecido, que deve ser introjetado, assimilado, aprendido. Cabe-lhe, pois, o papel de promover os meios indispensáveis para que seus alunos construam o conhecimento a partir de suas vivências, de suas experiências, de seus saberes e dos novos dispositivos que lhes forem apresentados na prática educativa. Assim, na medida em que os professores estão cientes de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, cabe-lhes estabelecer os objetivos a serem alcançados, selecionar o material mais adequado a ser utilizado e identificar, nas produções dos seus alunos,

aquilo que eles já sabem, bem como aquilo que ainda precisam saber. Só assim o professor terá condições de estabelecer novas estratégias que permitam aos seus alunos construir novos conhecimentos ou adotar novos comportamentos.

É a partir da definição dos objetivos, da instituição de uma metodologia significativa de aprendizagem, da organização dos alunos no espaço escolar, que se torna possível, ao professor, interagir com as crianças, ajustando-se às necessidades individuais de cada um de seus alunos, ao nível de seus interesses ou de suas dificuldades. Segundo Madalena Freire (1983, p. 57),

O ato de planejar exige do educador uma ação organizada. O imprevisto é importante na ação pedagógica desde que o educador tenha consciência, controle do que está improvisando. Por isso ele terá que ter organizado seu planejamento. Ter uma ação planejada significa que o educador tem claro seus objetivos. O que espera alcançar com cada atividade ou com determinado planejamento.

Compreendemos, pois, que o imprevisto, embora possa fazer parte da prática pedagógica, não prescinde do planejamento. É o planejamento que determina, justifica e confere sentido à intervenção pedagógica, uma vez que é por meio dele que o professor tem clareza acerca dos objetivos a serem alcançados. O planejamento “confere ao professor o lugar de autor consciente de seu trabalho”, permitindo-lhe organizá-lo de forma a contribuir para o aprendizado do aluno” (VICTOR, 2004, p. 95). Nesse sentido, “organizar os alunos individualmente ou em grupos, propor atividades comuns ou diversificadas, vai depender especialmente dos objetivos do professor, do conteúdo da matéria e do conteúdo do sujeito” (VICTOR, 2004, p. 101). Por “conteúdo do sujeito” Analice Victor compreende aquilo “que o aluno conhece sobre o objeto de conhecimento” e “o que ele ainda precisa conhecer dele”, bem como as características pessoais do sujeito cognoscente. Tais elementos, nos dizeres da autora, constituem-se como ponto de partida para o professor ajustar sua ação e intervenção com vistas a favorecer o aluno no processo de construção de autonomia e de novos conhecimentos.

Denise Carvalho (1999, p. 100) acrescenta que, juntamente ao ato de planejar, de traçar metas e preparar as atividades a serem desenvolvidas, as professoras deverão também preparar-se para desenvolvê-las, aprendendo sobre os conteúdos definidos. Ao referir-se a uma prática pedagógica levada a cabo numa turma 5 do NEI, no ano de 1998, Carvalho faz referência à forma pela qual se deu o processo de mediação pedagógica que conduziu a turma de crianças de uma simples brincadeira infantil, que evocava nome de frutas, a um tema de pesquisa a ser estudado. A mediação da atividade se operou a partir de uma intervenção que se estabeleceu por meio de um processo de interlocução, no qual as professoras ouviram as ideias iniciais das

crianças, questionaram-nas, mediarão suas discordâncias e organizaram as questões levantadas por elas, registrando-as. Findo esse processo, as professoras constataram que

foi através do dizer de Anawin, uma das crianças do grupo, de que “a fruta é a mulher, e o fruto é o homem”, que continuamos motivados a aprender mais sobre frutas. E foi nessa tentativa de descobrirmos qual a diferença entre “fruto” e “fruta” que nós professoras percebemos que também tínhamos muito que descobrir sobre o conceito de fruta: afinal o que é mesmo fruta? (CARVALHO, 1999, p. 117).

Nossas fontes levam-nos a constatar que o próprio ato de mediar a atividade permitiu às professoras perceber que tanto elas quanto as crianças não dominavam plenamente o conceito de fruta, impossibilitando-as, naquele momento, de estabelecer a distinção entre fruta e fruto. Se uma temática de pesquisa surgiu porque as crianças da turma pouco conheciam acerca das frutas típicas da região, ela terminou por demonstrar que não apenas as crianças precisavam estudar um pouco mais sobre o tema. Constatamos, portanto, que na relação ensino-aprendizagem, os professores não são os detentores do conhecimento. Cabe-lhes, também, o papel de pesquisadores para que melhor possam conduzir seus alunos no processo de aprendizagem. Em relação ao explicitado acima, Carvalho (1999, p. 117) afirma que, movidas pelas questões trazidas pelas crianças e conscientes de seu papel de mediadoras na prática educativa, “as professoras aprendem, mesmo que em níveis de elaboração diferenciados”, às vezes, ao mesmo tempo que as crianças.

Ao passar por uma situação bastante semelhante quando estive à frente de uma turma de alunos do nível 3, na escola Criarte, em São Paulo, Madalena Freire (1983, p. 45) menciona:

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de “dono da verdade”, que chega e disserta sobre o “corpo e seu funcionamento”, mas sim o de quem, por mais experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações sobre o objeto de conhecimento. [...] Quando digo que o professor também está estudando, buscando o conhecimento juntamente com as crianças, digo isso concretamente, pelo que estou vivendo com as crianças nas descobertas do “corpo por dentro”. Realmente eu tive que parar para estudar anatomia, para poder encaminhar, organizar nossas descobertas.

Constatamos que, no exercício da docência na educação infantil, cabe também às professoras, na ciranda mediada pela palavra, por um texto ou pelo ensinamento de um outro mais experiente, expandir seu repertório de conhecimentos para, assim, ampliar seu próprio fazer e, por meio dele, as possibilidades das crianças. É esse saber mediado que permite que as crianças se apropriem do conhecimento. Além disso, fica-nos bastante explícita a ideia de que o espaço escolar precisa estar aberto ao diálogo entre professores e alunos, para que os alunos

possam compreender que o professor não é quem detém o saber sobre determinado assunto, mas é aquele cuja maturidade intelectual e cuja experiência lhe dotou de maiores recursos para que pudesse conduzir o processo de aprendizagem. Assim sendo, tanto para professores quanto para alunos, estudar e pesquisar são fundamentais no processo de conhecimento, de descoberta do mundo.

Nessa ciranda que envolve professores, crianças e saberes em torno de práticas escolares de caráter pedagógico, as crianças, mediadas pelas professoras, foram aprendendo a descobrir o mundo. Segundo Denise Carvalho (1999, p. 107),

a elaboração conceitual, a transformação dos nomes em abstrações e generalizações com as quais pensamos a realidade, exigirá outras experiências e operações que demandarão tempo e mediações infindas. Mas não se fará sem palavras. E é isto que as professoras estão possibilitando às crianças em contextos interativos, significativos, aprender os nomes através dos quais podem denominar, identificar o mundo e comunicar-se, interagir com as pessoas. E aprender mais.

A descoberta do mundo pelas crianças, da realidade concreta ao universo abstrato, se efetivará no decurso do tempo, sempre por meio de processos que envolvam ação e interação social. A mediação pedagógica estabelece a interlocução, permite a polifonia, o diálogo, o entrecruzamento de vozes, que vão determinando os significados e constituindo o sentido das coisas do mundo. E o universo das experiências e das vivências infantis se amplia e se enriquece. Assim, a mediação que se estabelece por meio de um outro mais experiente é fundamental para que o processo de construção do conhecimento se efetive, tanto para as crianças quanto para seus professores. E nessa ciranda, os professores precisam ter em mente, como bem nos alertou Madalena Freire (1983, p. 50, grifos da autora) que “a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim **vida aqui e agora**”.

A prática pedagógica que se exerceu no NEI, procurou, no decurso do tempo, considerar as experiências e vivências das crianças, bem como os seus interesses, como ponto de partida no processo de construção dos saberes. A partir desse ponto inicial o trabalho de mediação pedagógica realizado pelas professoras teve como objetivo central ampliar as experiências das crianças, oferecendo-lhes novos desafios, para que pudessem desenvolver-se cognitivamente e compreender a nova realidade que lhes era apresentada. Sobre a ação mediadora da professora do NEI em uma atividade de escrita, realizada após a visita do grupo de crianças ao Museu do Mar, Denise Carvalho (1999, p. 112) reflete:

O exercício de registrar/escrever vivências significativas, se configura essencialmente como uma produção de texto em que a criança, não só pode empregar os recursos de que já dispõe segundo a concepção que tem, naquele momento, de como se escreve e, nessa atividade, reafirmar e apropriar-se mais dessas aquisições, como também um momento de ruptura nesses modos de

conceber. Nesse processo a mediação das professoras é fundamental. Elas acompanham as atividades das crianças, de algumas individualmente, questionando, fornecendo novas informações, provocando a construção de concepções diferentes das já estabilizadas.

Assim, ao lançar mão de uma atividade na qual a criança escreveu sobre uma experiência educativa em um espaço de aprendizagem, a professora permitiu que seu aluno se apropriasse cada vez mais daqueles mecanismos da escrita que ele já possuía, permitindo-lhe avançar no processo de aquisição da escrita, por meio das estratégias utilizadas na mediação pedagógica.

De forma correlata, ao referir-se à sua ação mediadora no processo de aprendizagem da leitura, a partir de uma experiência realizada com os alunos da turma de alfabetização, no ano de 2001, Analice Victor (2004) menciona que sua estratégia de organizar a turma de alunos em duplas, a partir de seus diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, permitiu-lhe propor diferentes desafios às duplas de alunos, ocupando igualmente a todos. Segundo Victor, as crianças responderam ao desafio proposto colaborando umas com as outras, fato que lhe permitiu atuar junto àquelas duplas que se sentiam mais inseguras diante do ato de ler, além de buscar conhecer com mais profundidade a forma pela qual cada dupla de crianças se apropriava da leitura. Tal prática pedagógica permitiu à professora constatar que:

A aprendizagem pressupõe uma mediação. Ao lançar desafios aos alunos, ao oferecer-lhes os suportes e apoios necessários para a aprendizagem, colocando em ação tudo o que já sabiam sobre aquela prática para resolverem os problemas que lhes são colocados, a intervenção do professor assume o que Vygotsky denominou de atividade mediada. É que daquele modo eu possibilitava à criança operar com formas qualitativamente novas e superiores, a partir desses estímulos extrínsecos, permitindo-lhe controlar o seu próprio pensamento na atividade de leitura (VICTOR, 2004, p. 107).

Numa atividade mediada que visava favorecer o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, a professora Analice interveio, lançando novos desafios aos seus alunos, oferecendo-lhes suporte e apoio necessário para que eles pudessem realizar suas atividades, utilizando-se dos dispositivos que possuíam para resolver os problemas que lhes foram colocados. Ao operar “com formas qualitativamente novas e superiores”, por meio de “estímulos extrínsecos”, as crianças foram capazes de “controlar o seu próprio pensamento”.

A ação mediadora da professora se concretizou a partir da organização e da administração de um espaço educativo favorável ao diálogo e à interação, fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. A intencionalidade educativa da professora se materializou, sobretudo, em função de suas “ações de planejar, avaliar e replanejar”, processo que lhe permitiu refletir sobre o seu fazer e, efetivamente, contribuir para o aprendizado dos seus alunos (VICTOR, 2004, p. 115). Analice Victor compreende que a avaliação, na prática pedagógica

que ela conduzia no NEI, constituía-se como um permanente processo de reflexão cotidiana que permitia a ela e às suas demais colegas de equipe ajustar a prática pedagógica de acordo com o alcance de suas intenções educativas. Nesse sentido, processava-se, paralelamente, uma avaliação tanto do aluno, quanto do fazer pedagógico do professor (VICTOR, 2004, p. 104).

Para finalizar, contatamos que, no NEI, foram as experiências vividas coletivamente que permitiram às crianças, por meio da mediação das professoras, ultrapassar seus limites e ampliar sua visão de mundo. Foi o trabalho de mediação pedagógica que permitiu à criança, no espaço escolar, refazer, recriar, subverter os sentidos e o significado da ordem das coisas do mundo. Foi essa ciranda da aprendizagem coletiva que conduziu a criança no processo de constituição da sua identidade, de construção do seu conhecimento, tornando-a consciente de seu protagonismo no mundo. Nos capítulos subsequentes veremos como a vida, em seu desabrochar e florir, emergiu da produção das crianças do NEI.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO ESCOLAR NO NEI

Escondido na lembrança
 Pode estar um banho de grude
 Uma pintura, a caça ao tesouro
 Um passeio com os amigos
 As histórias, brincadeiras,
 As pesquisas e as professoras.

Escondido na lembrança
 Pode estar a nossa infância
 Os nossos amigos que guardarei comigo

Escondido na lembrança
 Pode estar a brinquedoteca
 A biblioteca, o castelo, a casinha,
 A amarelinha, o parque e o aquário

Escondido na lembrança
 Pode estar a aula legal
 As atividades de pintura
 As aulas de educação física
 E as culinárias

Escondido na lembrança
 Pode estar as festas de carnaval,
 O São João, os aniversários,
 O Natal e a noite do pijama.

Escondido na lembrança
 Pode estar uma música;
João e Maria, Fico assim sem você
Aquarela e Ciranda do anel
 E uma palavra: SAUDADE!

Lembranças do NEI, poesia escrita pelas crianças da turma 5 e publicada no livro *A divertida floresta do conhecimento* (2006), apresenta-nos uma boa descrição dos sujeitos, da cultura e do espaço escolar do NEI, já no período que se aproxima do marco final de nossa pesquisa. Espaço constituído para se tornar uma “escola da infância”, a partir, de um lado, da ação e interação do sujeito cognoscente com os demais colegas, as professoras e os funcionários da escola e, de outro, da constituição de uma cultura escolar que privilegiava as atividades lúdicas e de pesquisa, artísticas e físicas, as aulas passeio e as festas escolares. Espaço no qual os saberes se entrecruzavam, de um lado, com a vivência e a experiência ocorrida na sala de aula, na biblioteca, na brinquedoteca, no parque, no pátio e na quadra, permeada pelos mais diversos objetos da cultura material escolar (papel e lápis, tinta e pincel, massa de modelar e livro); espaço que promovia a socialização das crianças também por meio da cultura infantil,

vivenciada no castelo, na casinha, nos brinquedos e nas brincadeiras. Por fim, espaço no qual a música, uma música em especial, *João e Maria* (1977), de Chico Buarque e Sivuca, tornou-se signo, símbolo da infância no NEI.

Tal espaço assim configurado jamais é neutro. Constituído como território e lugar, escolhe signos, símbolos e sinais das condições e relações sociais daqueles que por ele circulam.

O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico que diz respeito não somente a relações interpessoais — distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder —, mas também à liturgia e ritos sociais, ao simbolismo das disposições dos objetos e dos corpos — localização e posturas —, sua hierarquia e relações⁶² (VIÑAO FRAGO, 1993-94, p. 19, tradução nossa).

Todas estas questões podem ser pensadas em relação ao espaço escolar do NEI, compreendido como lugar, à sua configuração arquitetônica e à ordenação espacial das pessoas que ali circulavam e dos objetos que faziam parte de sua cultura escolar, bem como dos usos e funções que ali se processavam. Mas estas questões também indicam alguns dos aspectos que fizeram do NEI um espaço peculiar e relevante no cenário norte riograndense, principalmente, se levarmos em conta que naquele lugar as crianças permaneceram durante cinco anos nos quais estavam se formando as estruturas elementares de seu pensamento. Assim, o espaço do NEI, como muitos outros, socializava e educava, embora tenha sido criado, projetado e ordenado inicialmente, para exercer a função de creche e não de pré-escola. Mas que lugar era esse? Quais traços definiram o NEI como lugar? Primeiramente, consideramos que o NEI, por ter se constituído, no decurso do tempo, como um espaço onde se aprende e se ensina, é um lugar construído socialmente.

2.1. A dimensão espacial do NEI

Considerando-se a instituição como um espaço escolar, o NEI possui uma determinada dimensão espacial que nos permite analisá-lo em função de tal perspectiva. Primeiramente, importa mencionar que o NEI se situa no *campus* da UFRN, num local onde existem poucos prédios construídos e, conseqüentemente, pouca circulação de pessoas, junto à rotatória que dá acesso à avenida Salgado Filho, no bairro de Lagoa Nova, no coração da capital do Rio Grande do Norte. A Figura 11 nos mostra que a rotatória, que aparece ao centro da imagem, constitui-se, na atualidade, de um espaço verde bastante amplo, um belo jardim

⁶² No original lê-se: El espacio comunica; muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo a las relaciones interpersonales — distancias, territorio personal, contactos, comunicación, conflictos de poder —, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los objetos y de los cuerpos — ubicación y posturas —, a su jerarquía y relaciones (VINÃO FRAGO, 1993-94, p. 19).

bastante arborizado, que dá saída para uma via asfaltada que é a continuação da avenida Salgado Filho, no interior do *campus* universitário. O fluxo de carros no local é intenso, considerando que uma das principais avenidas da capital potiguar corta o *campus*, o que, de certa forma, impossibilita que as crianças que estudam no NEI utilizem esse amplo espaço verde para atividades recreativas. O NEI, situado à esquerda na imagem, é, portanto, o primeiro prédio dessa via, considerando-se a rotatória como ponto de referência.

Figura 11: NEI, com vista para a rotatória do *campus* da UFRN



Fonte: Disponível em:<
<https://www.adurn.org.br/midia/noticias/11801/pais-divulgam-carta-em-apoio-aos-professores-do-nei>> Acesso em: 06 set. de 2021.

O NEI é uma escola cercada por muros brancos (Figura 12), com detalhes em tijolinhos azuis e amarelos e, a sua esquerda, fica um espaço aberto não muito grande, destinado ao estacionamento de carros de professores, demais servidores ou familiares das crianças que ali estudam. Tal espaço, que foi planejado para atender, inicialmente, uma creche, na atualidade não comporta o número de carros que chegam à escola, fazendo com que grande parte das pessoas que transportam as crianças recorram ao estacionamento da escola de Música da UFRN, que se situa ao lado do NEI, também à sua esquerda.

Figura 12: NEI, com vista para o portão de entrada da escola



Fonte: Disponível em: <
<https://portaldatropical.com.br/news/neiufnrn-oferece-projeto-ciranda-de-sons-e-tons-para-as-criancas>> Acesso em: 06 set. 2021.

O visitante que chega ao NEI adentra a escola por um portão lateral, que pode ser visto à esquerda da Figura 12, que fica sob a vigilância constante de um porteiro que, ao longo do tempo, tornou-se um bom amigo das crianças que ali estudaram. Esse portão lateral conduz o visitante ao pátio interno descoberto da escola (Figura 13), que é amplo, bem arborizado e tem marcas da infância no chão, como podemos ver pelo jogo da amarelinha, que conduz as crianças, da escola ao céu, ou à lua. Na atualidade, muretas circundam as árvores que ficam mais próximas ao prédio da escola, permitindo àquele que ali circula um descanso sob a sombra, enquanto aguarda atendimento ou espera por uma criança. Quantas cenas de mães e pais conversando animadamente à espera de seus filhos esse pátio já não testemunhou? Quanto alvoroço das crianças em movimento, antes ou depois das aulas? Quantas brincadeiras? Quantas brigas?

Figura 13: Pátio interno do NEI



Fonte: Acervo da autora, 2021.

É nesse imenso pátio que as crianças são recepcionadas pelas suas professoras antes de chegada a hora de entrar para a sala de aula. Em um determinado canto junto às paredes das salas da administração ou no espaço do caracol, previamente selecionado pela equipe pedagógica da escola, elas dispõem suas mochilas e lancheiras enfileiradas ao chão e enquanto não toca a música, correm e brincam livremente pelo pátio do NEI, supervisionadas pelos olhares dos adultos que ali se encontram.

Nesse pátio vemos uma grande árvore ladeando o portão, seguidas por muitas outras que lhe conferem um caráter bucólico, bancos de jardim, situados próximos aos muros, ladeados por uma paisagem verde e amarelinhas pintadas ao chão, fazendo-nos lembrar da frase célebre de Rousseau de que “a melhor escola é a sombra de uma árvore” (VIÑAO FRAGO, 1994, p. 34). Ao lado do portão encontra-se uma cadeira que abriga o guardião da escola e das crianças: foram muitos ao longo do tempo, Sr. Wilton e Pepê, Seu João e Marcelo, Canindé e Mikelisson, entre tantos outros, os porteiros da instituição. Todos eles com um lugar especial no coração das crianças, afinal, foram eles que as receberam no portão da escola, compraram-lhes pipoca e as protegeram ao longo dos anos, conforme mencionam as crianças da turma 5 em agradecimento (FERNANDES; MELO, 2005; CAPISTRANO; BENTO, 2004; SOUZA, 2003). O pátio, que hoje é pavimentando, outrora era coberto de areia e cedia também espaço aos brinquedos que colore a infância (Figura 14):

Figura 14: Pátio interno do NEI, sem pavimentação



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

A Figura 14 mostra-nos que um trepa-trepa carregava inúmeras crianças que nos parecem ser dos últimos níveis de ensino, provavelmente da turma 5, juntamente com suas duas professoras. Assim, a imagem nos revela que num tempo passado, mal dimensionado, um trepa-trepa ocupou o espaço do pátio, servindo tanto às brincadeiras das crianças, quanto de cenário

para a fotografia da turma. Nessa imagem preparada para o *click* do fotógrafo temos, pois, o testemunho histórico das mudanças que se operaram naquele lugar específico do espaço escolar.

O visitante que adentra a escola tem, diante de si, as salas da administração, secretaria e direção (Figura 13). Nas paredes dianteiras dessa sala, quadros de avisos falam-nos das atividades culturais ocorridas na cidade, das questões burocrático-administrativas que envolvem a escola, incluindo um cardápio do lanche que será consumido pelas crianças naquela semana. Na lateral esquerda desse prédio encontramos dois banheiros: um destinado aos adultos, outro adequado às crianças. À direita das salas da administração, temos um pátio aberto, coberto, onde se encontra hoje, pintado ao chão, um caracol (Figura 15) e que em outros tempos já abrigou um aquário. O espaço do caracol destinava-se, quase sempre, à recepção das crianças das faixas etárias mais baixas do NEI, uma vez que o espaço permitia que as professoras tivessem um maior controle sobre o movimento dos seus pequenos alunos. À direita deste espaço, onde hoje encontramos a sala da coordenação pedagógica, ficava a xerografia, a sala de informática e a porta de acesso a um extenso corredor ao longo do qual se situam as salas de aula da educação infantil, interligadas aos banheiros usados pelas crianças (Figura 16).

Figura 15: Espaço do caracol, com vista para a quadra e cozinha experimental do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 16: Crianças no corredor de acesso às salas de aula do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Em uma das extremidades desse amplo e retilíneo corredor temos acesso, hoje, à Biblioteca Visconde de Sabugosa e, na outra extremidade, a uma porta de saída para o parque das crianças menores (turmas 1 e 2), espaço não pavimentado, coberto de areia, onde temos uma casinha na árvore, com escorregador e outros brinquedos (Figura 17). Se, anteriormente, o pátio interno do NEI recobria uma vasta área que englobava esse parque frontal, hoje temos dois espaços delimitados, um destinado às brincadeiras das crianças na hora do recreio e outro destinado ao fluxo das crianças, professoras e seus familiares nos momentos de chegada e saída da escola, assim como às atividades recreativas e festivas ocorridas na escola e às brincadeiras das crianças.

Figura 17: Crianças brincam no parque em frente às salas de aula do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Esse parque, no qual as crianças brincavam na casinha, no escorrego, no balanço, no trepa-trepa e em cujos bancos as professoras podiam se assentar para observar o movimento

e o burburinho das crianças, estava situado de frente para o prédio das salas de aula do NEI, ao lado do grande pátio descoberto. Ele tem uma abertura que dá acesso a um segundo parque, destinado às crianças maiores (turmas 3, 4 e 5), que ladeia o prédio da escola, na lateral das salas de aula (Figuras 18, 19, 20). Ali, as crianças também brincavam no escorrega, no trepa-trepa, no balanço, na gangorra, na casinha, nos pneus e em muitos outros brinquedos, bem como nas árvores que davam sombra ao espaço, como retrata a Figura 20. Não nos resta dúvida de que o parque era o local privilegiado de expressão da cultura infantil no âmbito do espaço escolar.

Figura 18: Parque na lateral das salas de aula do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 19: Brinquedo do parque na lateral das salas de aulas do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 20: Crianças sobem em árvore no parque na lateral das salas de aulas do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Bem ao fundo desse terreno fica, hoje, a horta do NEI, onde as crianças têm a oportunidade de plantar, cultivar, colher e saborear, na hora do lanche, os produtos que produziram (Figura 21).

Figura 21: Horta do NEI



Fonte: Acervo da autora, 2021.

A análise das fotos nos leva a conjecturar que, no decurso do tempo, o parque manteve-se nesse local, mudando somente os brinquedos de metal ou madeira que ali existiam e que se deterioraram. A horta surgiu em 1980, nos primeiros anos de funcionamento do NEI, de uma atividade ligada aos festejos juninos, quando as crianças preparavam o roçado de milho, da batata doce e da mandioca, que elas plantavam, cuidavam e colhiam, para saborear na festa de São João. Segundo Eulália Barros (1990, p. 34), o sucesso de tal empreendimento foi tão grande que decidiu-se por continuar com as atividades de plantio, a partir da criação de uma

horta, na qual cada turma tinha o seu canteiro. A plantação de flores mais simples no local deu origem à horta-jardim e os legumes e as flores ali plantados podiam ser livremente colhidos pelas crianças, para serem usados no lanche ou para ornamentar a sala-de-aula, respectivamente.

Caminhando até o fundo dessa extensa área lateral onde ficam o parque e a horta, temos acesso a um terceiro parque, situado na parte do fundo do prédio, por detrás das salas de aula que, inauguradas no ano de 1994, foram destinadas às turmas 1 e 2 da educação infantil (Figura 22). É nesse prédio, que se situa também um dos espaços mais apreciados pelas crianças: a brinquedoteca, cuja janela de metal podemos visualizar na Figura 22. A existência, na atualidade, de um lindo caramanchão nesse parque confere sombra ao local, permitindo que as crianças se protejam das altas temperaturas que são constantes na capital potiguar.

Figura 22: Parque na área dos fundos do NEI



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Nesse percurso, observamos que o prédio do NEI sempre foi circundado por parques, com árvores, plantas, bancos para a descanso e muitos brinquedos destinados às brincadeiras livres das crianças. Tais características nos soam como herança dos antigos grupos escolares, que instituídos em fins do século XIX e inícios do século XX, visavam atender aos preceitos higienistas, à nova pedagogia e aos ideais de modernidade (SANTOS, 2009, p. 96). Nesse sentido, a presença de jardins, árvores, parques e pátios abertos nas escolas, além de promoverem “o encantamento dos olhos infantis”, favoreciam a melhor circulação de ar, contribuindo para evitar a proliferação de doenças no espaço escolar.

As imagens que aqui analisamos demonstram que os brinquedos dos parques mudaram ao longo do tempo, em função do processo de deterioração que sofreram, requerendo reparo ou substituição. Além disso, observamos que os espaços externos foram paulatinamente pavimentados, mas sem que renunciassem às áreas de areia nos parques, que ofereciam maior

segurança às crianças em suas brincadeiras, evitando que se machucassem mais gravemente caso caíssem de um brinquedo ou em função de um incidente. A preocupação com a pavimentação do espaço escolar também é derivada das preocupações médico sanitárias que determinaram a construção dos primeiros grupos escolares (SANTOS, 2009). Além disso, ao longo do tempo, o NEI tornou-se mais verde e arborizado, com plantio de árvores e plantas pelos pátios, com a construção de jardins e de um caramanchão no parque dos fundos da escola. Acreditamos que tal iniciativa tem relação direta com a necessidade de se criar áreas de sombra na instituição para proteger as crianças do clima predominantemente quente da capital do Rio Grande do Norte, fato que contribuiu, também, para tornar o espaço, além de mais agradável e bonito, mais ventilado e menos propenso à disseminação de doenças. Assim, uma característica do espaço físico do NEI que considerávamos inicialmente como um problema, a falta de piso e de cobertura nas áreas dos parques e dos pátios destinados às brincadeiras e atividades pedagógicas ao ar livre, vai efetivamente sendo solucionada ao longo do tempo.

Mas voltemos novamente ao interior da escola, mais especificamente ao espaço do caracol, de onde podemos adentrar no solário, que lhe é um espaço contínuo (Figura 23).

Figura 23: Crianças em atividade no solário do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

O solário possui inúmeros murais que permitem às diferentes turmas expor os seus trabalhos, desenvolvidos na prática pedagógica cotidiana. O solário também é um espaço destinado a exposições sazonais e a inúmeras outras atividades pedagógicas que podem ocorrer em ambiente externo à sala de aula, como as que envolvem o desenvolvimento da psicomotricidade, conforme sugere-nos a Figura 23. Assim sendo, o solário constitui-se também como espaço de aprendizagem na infância.

Ladeando o solário temos, hoje, à direita da Figura 24, um lindo e bem cuidado jardim, projetado com seixos de pedras e plantas diversas, com vistas a ornamentar o local,

deixando-o com o clima mais agradável e, à sua esquerda, a quadra coberta, para as atividades físicas, apresentações, festas e brincadeiras das crianças (Figuras 25 e 26).

Figura 24: Quadra e jardim do NEI, com vista para o prédio da cozinha



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Os espaços abertos da escola, assim como a quadra, hoje, como no passado, são também espaços de aprendizagem. Naqueles espaços as crianças exercitavam o corpo e a mente. A Figura 25 nos revela que a quadra coberta era o local privilegiado para as aulas de educação física. Ali, as crianças exercitavam o corpo, protegendo-se do sol; ali elas jogavam bola e se socializavam com os demais colegas; ali elas dançavam e cantavam nas apresentações destinadas ao público externo ou apenas à comunidade escolar. Ali elas brincavam, se exercitavam, desenvolviam as mais diversas habilidades, fossem psicomotoras ou cognitivas.

Figura 25: Atividade de Educação Física na quadra do NEI

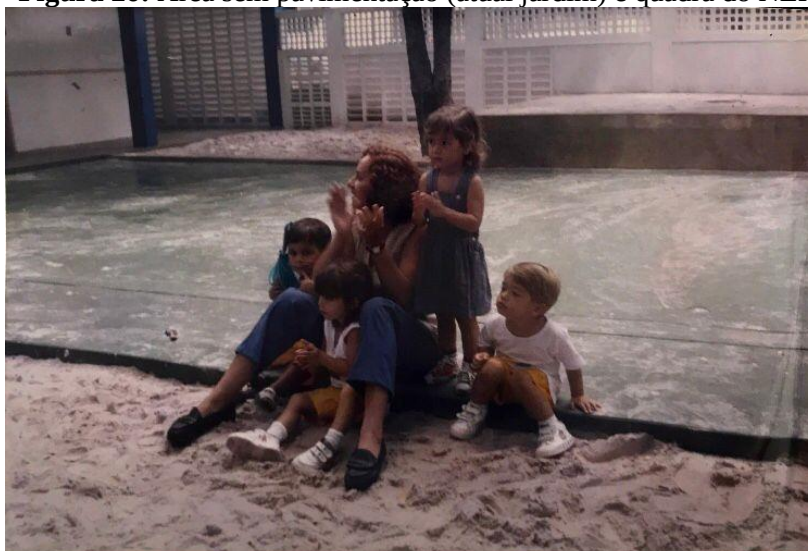


Fonte: Acervo do NEI, n.d.

A análise da Figura 26 denuncia que, no alvorecer da existência da instituição, o que havia ao lado da quadra do NEI não era um jardim, e sim mais uma área sem pavimento,

arborizada, destinada às brincadeiras das crianças. Além disso, se lançarmos o olhar para os muros que cercavam a escola, veremos também que em tempos mais remotos as cores amarela e azul ainda não prevaleciam nas paredes da escola como símbolos de sua existência. A imagem nos mostra também que ao fundo e à direita da quadra, uma construção elevada dava lugar a um palco para as festividades que ocorriam na escola.

Figura 26: Área sem pavimentação (atual jardim) e quadra do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Observando novamente a Figura 24 podemos vislumbrar o que, no projeto original da edificação, seriam os fundos do prédio da escola. Do lado direito da foto, temos uma pequena sala, destinada, hoje, ao setor de Psicologia, lugar onde funcionava a sala de planejamento dos professores e de atendimento pedagógico aos alunos e familiares⁶³; ao centro, vemos um portão que dá acesso à área da cozinha, à despensa e, atualmente, à sala da nutricionista, com mais um banheiro. No entanto, observando o projeto da planta baixa do prédio (Figura 36), sabemos que em tal área, além de funcionar o almoxarifado e a cozinha, funcionava também a coordenação pedagógica da escola. Ainda nesse prédio, bem em frente à quadra, na margem esquerda da figura 24, situava-se a lavanderia e o refeitório dos funcionários e professores da escola, hoje, denominada cozinha experimental (Figura 27). No espaço destinado à cozinha as crianças que estudavam no NEI tinham a oportunidade de vivenciar as aulas de culinária. Tais aulas, mediadas pelas professoras, com participação ativa das crianças, eram sempre acompanhadas pelas cozinheiras da escola e, na atualidade, pela nutricionista. Além de ser mais um espaço destinado à aprendizagem, essa cozinha experimental servia também como refeitório dos funcionários e professores da escola.

⁶³ Atualmente, a sala das professoras fica situada no prédio do NEPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância).

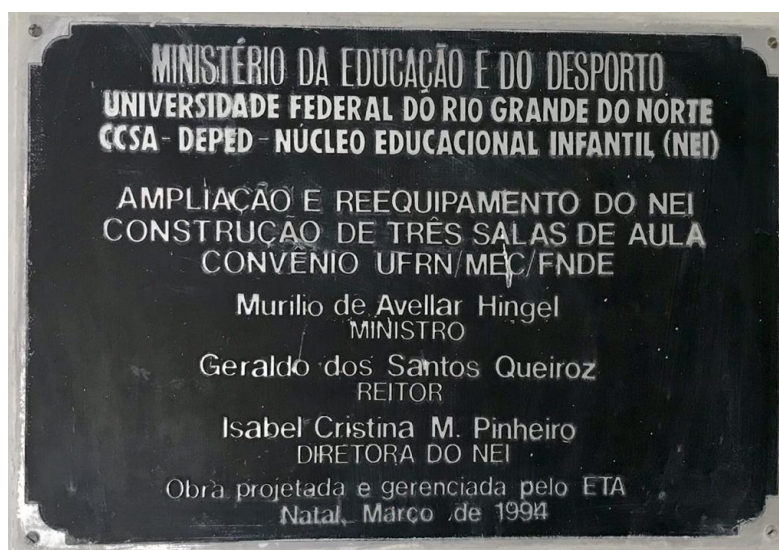
Figura 27: Culinária na cozinha experimental do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Esse portão central que dá acesso a um espaço onde se situa a cozinha (Figura 24), abre-se também para mais uma extensão do prédio da educação infantil do NEI que foi entregue à comunidade escolar no ano de 1994, a partir de obras de reestruturação e reequipamento do espaço escolar, num convênio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (UFRN/MEC/FNDE) durante a gestão da professora Isabel Cristina M. Pinheiro, diretora do NEI e do Reitor da UFRN, Geraldo dos Santos Queiroz, conforme pode ser observado por meio da placa de inauguração da obra de ampliação e reequipamento do NEI, cultura material escolar que desponta das paredes do prédio.

Figura 28: Placa de inauguração da obra de ampliação e reequipamento do NEI - 1994



Fonte: Acervo da autora, 2021

Essa reestruturação do espaço escolar permitiu que a biblioteca fosse instalada no prédio onde antes funcionavam as salas de aula e que duas turmas (as das crianças menores – turmas 1 e 2) fossem transferidas para as novas salas construídas, assim como a brinquedoteca que ali foi instalada. Para adentrar esse novo espaço o visitante precisa atravessar o NEI e entrar na área de acesso à cozinha, chegando, hoje, a um pequeno jardim interno, onde encontra-se um banco sob uma árvore. Ali, os pais que ocorrem para buscar seus filhos podem se sentar enquanto esperam a hora da saída das crianças (Figura 29).

Figura 29: Jardim em frente às salas de aula das turmas 1 e 2



Fonte: Acervo da autora, 2021.

No entanto, a Figura 30 nos revela que o jardim é obra ainda mais recente e que nos anos que se seguiram à inauguração desse novo espaço, o que havia ali era mais um chão de areia, destinado às brincadeiras das crianças.

Figura 30: Área frontal às salas construídas em 1994



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Como mencionamos anteriormente, nesse espaço foram construídas três novas salas e um banheiro com lavatório e trocador, destinados às crianças mais novas do NEI, situadas na faixa etária entre os 2 e 3 anos de idade e, atualmente, às crianças de 1 e 2 anos que, a partir do ano de 2014, passaram a frequentar o berçário naquela escola (Figura 31).

Figura 31: Banheiro, trocador e lavatório das turmas 1 e 2 do NEI



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Da mesma forma, observamos que o banheiro, o trocador e o lavatório assim construídos, como podemos observar na Figura 31, também são obras recentes. A Figura 32 nos revela que, inicialmente, tal área constituía-se apenas de banheiro, ducha e pia e que, com o passar dos anos, novas obras foram efetuadas com vistas a instalar os lavatórios e os trocadores (esses últimos muito provavelmente foram uma necessidade que se instituiu com a chegada dos bebês no berçário do NEI, a partir do ano de 2014).

Figura 32: Crianças na área diante das salas das turmas 1 e 2 do NEI

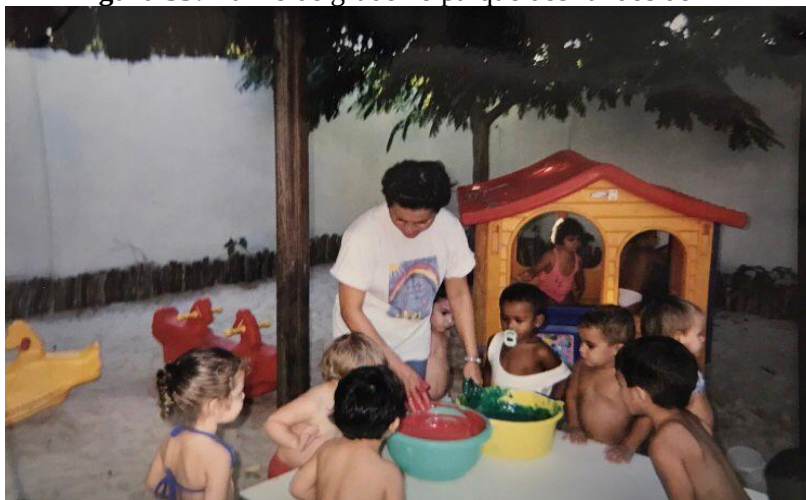


Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Por fim, as salas de aula desse novo prédio, bem como a brinquedoteca, se abrem também para mais uma área de parque já citada anteriormente (Figura 22), onde os bebês e as

crianças menores podiam brincar livremente sem correr o risco de serem atropelados pelas corridas e brincadeiras das crianças mais velhas.

Figura 33: Banho de grude no parque dos fundos do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 34: Crianças em atividade no parque dos fundos do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 35: Banho de piscina no parque dos fundos do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Ao comparar a Figura 22 com as Figuras 33, 34 e 35 observamos que esse parque também foi equipado no decurso do tempo, uma vez que nos anos posteriores à inauguração do prédio o que havia no local eram uns parques brinquedos e uma vasta área de areia onde as professoras poderiam realizar diversos tipos de atividades com as crianças, como banho de grude (Figuras 33 e 34), de piscina (Figura 35) e brincadeiras diversas ao ar livre. O parque, área por excelência de lazer e diversão, destinado à sociabilidade e interação infantil, abria-se também às aprendizagens da infância, como podemos constatar a partir das habilidades sensoriais desenvolvidas por meio do banho de grude.

Por fim, diríamos que o prédio que se mostra ao visitante possui, sobretudo nas paredes do espaço do caracol, do solário e do corredor que dá acesso às salas de aula muitos murais afixados à parede, onde eram (e ainda são) expostos, temporariamente, os trabalhos realizados pelas crianças das diversas turmas da educação infantil, sob orientação de suas professoras na prática pedagógica cotidiana. Juntando-se a isso o mobiliário infantil com seu conjunto de mesas e cadeiras que hoje ficam no solário; o castelo, que ficava localizado no jardim; a casinha e os demais brinquedos do parque; as formas geométricas, as amarelinhas e o caracol pintados ao chão conferem ao lugar um selo inconfundível de escola da infância, demarcando, enfim, que “todo espaço é um lugar percebido” (VIÑAO FRAGO, 1993-94, p. 27). Despertar o interesse da criança pela aprendizagem também era uma questão determinante na construção dos espaços escolares. Da mesma forma que as áreas verdes, os jardins e os brinquedos dos parques poderiam encantar os olhares infantis, a ornamentação interna da escola, com seus quadros, murais e mobiliários, bem como sua cultura material, também prestava-se a seduzir as crianças (VEIGA, 2007; SANTOS, 2009). Esses dados podem ser consideramos, mais uma vez, como permanência, nas escolas contemporâneas, de elementos que foram introduzidos nos espaços escolares a partir da criação dos antigos grupos escolares.

A análise das figuras expostas acima e da planta da escola reformada abaixo nos leva a concluir que, ao longo de pouco menos de meio século de existência, o espaço físico do NEI sofreu notáveis transformações em função de reformas efetuadas sobre sua estrutura original, vinculadas às exigências da modernização material e pedagógica ocorridas com o devir do tempo.

Observando a planta baixa do prédio do NEI e comparando-a com a planta original do prédio (Figura 1, que apresentamos no Capítulo 1 de nossa tese) veremos que, a partir de 2004, o espaço escolar do NEI foi ampliado e reequipado, ganhando três novas salas de aula, destinadas às crianças de menor idade, espaço para a biblioteca e brinquedoteca, espaço para o planejamento das professoras e para a coordenação pedagógica, embora tenha perdido o espaço do refeitório infantil, fazendo com que o lanche passasse a ser fornecido às crianças, a partir dessa época, em sala de aula.

Além disso, as salas de aula receberam revestimento de azulejo; o piso substituiu a areia no pátio principal da escola (Figuras 13 e 14); o jardim construído ao lado do solário substituiu a área sem pavimento que lá ficava (Figuras 24 e 26); a areia do piso permaneceu apenas nas áreas de parque, sendo às vezes substituída por grama. Amarelinhas, formas geométricas e o caracol foram pintados no piso dos pátios e do solário. Uma horta foi cultivada em área anexa ao parque lateral às salas de aula. Os brinquedos foram continuamente adquiridos ou reformados com vistas a equipar os parques. Dos elementos decorativos e funcionais persistem, nas paredes da escola, as decorações que eram fruto do trabalho produzido pelas crianças na prática pedagógica, embora fossem constantemente substituídas ao longo do tempo, ao sabor das novas aprendizagens, dos novos saberes, das vivências e experiências da infância. Alguns desses trabalhos, como mencionamos anteriormente, foram imortalizados, recebendo molduras e proteção de vidro, tornando-se “monumentos” da educação da infância e decorando as paredes do Prédio do NEPI, construído, no ano de 2008, na área por detrás do prédio da Educação Infantil, conforme atesta a placa de inauguração da obra afixada ao prédio.

No espaço da escola as crianças transitavam por salas de aulas, corredores, pátio, parques, quadra e jardim. A escola, assim como a casa da família, constituía-se como uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais na infância (ESCOLANO, 2001, p. 22). Além disso, os saberes escolares extrapolavam os limites das salas de aula e os demais espaços da escola, bem como sua área livre, propiciavam inúmeras vivências e experiências às crianças.

A leitura arquitetônica da escola revela-nos que as estruturas construtivas escolares possuem média ou longa duração e que um prédio escolar, projetado e construído no último quartel do século passado, como é o caso do NEI, pode seguir sendo funcional passados meio ou um século de sua existência, sofrendo apenas algumas reformas que não afetam essencialmente o projeto arquitetônico original. Assim, a escola, como qualquer outra edificação, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas, configurando-se como produto de cada tempo, e suas formas construtivas são importantes suportes da memória coletiva

cultural, bem como expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas (ESCOLANO, 2001, p. 45, 47).

Todos esses elementos que descrevemos acima fazem do NEI, espaço inicialmente projetado para se tornar uma creche, um lugar, por meio da ação e da interação dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica e educativa, enfim, uma escola da infância. Este espaço do NEI, configurado para a socialização e a educação de crianças entre os 2 e 7 anos de idade, convertido em lugar, tornou-se elemento determinante da conformação da identidade dos indivíduos e dos grupos que por lá passaram.

2.1.1. A sala de aula

No NEI, o espaço da sala de aula era organizado com vistas a favorecer as atividades em grupo e individuais. A existência de salas amplas possibilitava diversos arranjos das mesas com cadeiras, ora em grandes grupos (Figura 37), no qual inúmeras crianças, reunidas ao redor de uma grande mesa, se debruçavam na produção de um trabalho artístico, conforme demonstra a imagem; ora em pequenos grupos, formados, geralmente, por quatro crianças (ou três, como revela a Figura 38) que ocupavam as mesinhas de trabalho, dispostas livremente pela sala. O afastamento das mesas permitia ainda que as crianças trabalhassem no chão, em grandes ou pequenos grupos, nas mais diversas atividades: colagem (como aparece na Figura 39), jogos, pintura, massa de modelar, entre outros. Tal disposição das mesas na sala de aula favorecia tanto a partilha e a troca das experiências quanto a socialização e interação do grupo de crianças e das crianças com suas professoras, no trabalho de mediação das atividades.

Figura 37: Crianças trabalhando em grupão em sala de aula



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 38: Crianças reunidas em pequenos grupos em sala de aula



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 39: Atividade realizada no chão da sala de aula



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Essa construção do espaço não era arbitrária, visto que “quando a ação educativa é pautada no princípio de que as ações e interações do sujeito que conhece são fundamentais no seu processamento da aprendizagem, o espaço para a realização das atividades deve favorecer as interações e ações” (RÊGO, 1999, p. 77). Tais arranjos espaciais permitiam que a criança construísse, escolhesse, decidisse, criasse, vivenciasse, experimentasse, espalhasse, agrupasse, separasse, imitasse, imaginasse, fantasiasse e trabalhasse com os colegas, sozinho e em pequenos grupos.

Dessa forma, a organização dos espaços, no âmbito da sala de aula, a partir da disposição dos móveis e dos materiais pedagógicos, levavam em conta as ações e interações indispensáveis ao melhor desempenho da prática pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem. Carvalho (2006, p. 23) menciona que as salas de aulas do NEI

são amplas, agradáveis, ventiladas, revestidas com azulejos, com mesas, cadeiras e estantes adequadas ao tamanho das crianças, as quais nos pareceram bastante familiarizadas com os locais, circulando livremente e dispondo dos materiais/objetos que necessitam.

A análise das Figuras 37 e 38 revelam-nos, ainda, alguns aspectos arquitetônicos da sala de aula. Observando a Figura 37 percebemos que a sala de aula se abre para o banheiro infantil, fato que, de um lado favorece a autonomia da criança, permitindo-lhe dirigir-se ao banheiro sem o acompanhamento do adulto, de outro permite que o professor controle a ação das crianças naquele ambiente. A porta instalada bem ao centro da parede e que permanece aberta ao longo do dia letivo, permite ao professor visualizar, de dentro da sala de aula, os movimentos das crianças naquele espaço. Já a Figura 38 demonstra que as salas de aula possuíam amplas janelas de vidro que permitiam a entrada de luminosidade e de ventilação. Instaladas numa altura que deixava as crianças alheias ao que acontecia no seu exterior, favoreciam a concentração durante a jornada, ao mesmo tempo em que permitiam que quem transitasse nas áreas externas à sala pudesse ter ciência do que acontecia no seu interior. Embora o NEI fosse uma escola que se consolidou a partir de uma proposta pedagógica e de uma gestão colegiada, que defendia a autonomia da criança e a ampla liberdade do seu corpo docente na prática educativa, esse viés arquitetônico que lançava mão de salas interligadas umas às outras, extensos corredores retilíneos, amplas janelas com vitrais, acompanhava um padrão pensado para os grupos escolares, desde inícios do século XX, com vistas a favorecer, de um lado, o controle das professoras sobre as crianças, e, de outro, o controle da direção e da supervisão pedagógica sobre as ações de seu corpo docente (SANTOS, 2009). Nesse sentido, observamos que o padrão arquitetônico das salas de aula permanece vivo numa escola projetada no último quartel do século XX.

Nessa sala de aula especialmente preparada para receber a criança que brincava e aprendia, em suas ações e interações com o outro, os espaços eram chamados de “cantos”. Tânia Carvalho (1996, p. 23) os descreve da seguinte forma: o “canto da roda” abrigava a primeira atividade do dia, com as crianças e professoras sentadas em círculo no chão; o “canto da história” continha um quadro plástico com bolsos, ou estantes de madeira, onde eram colocados diversos livros de literatura infantil, dispostos de forma acessível às crianças; o “canto dos jogos” (Figura 40) possuía uma diversidade de jogos, como quebra-cabeças, baralho, dominó,

além de miniaturas de animais e materiais diversos, tais como pedras e conchas, colecionadas pelas crianças. O “canto das artes” possuía tintas, papéis, pincéis, tesouras e materiais de sucata para serem utilizados nos trabalhos de arte; e, por fim, “o canto do faz de conta” (Figuras 41 e 42), equipado com diversos materiais e objetos do uso cotidiano, como geladeira, fogão, telefone, espelho, colares, roupas, sapatos etc. que eram utilizados pelas crianças de forma espontânea para representar as situações do dia a dia, quando imitavam “gente grande”, ou quando viviam os personagens de suas histórias preferidas. Na sala de aula existia ainda, em frente ao canto da roda, um quadro demarcado na parede cuja função era registrar e expor os trabalhos realizados pelas crianças e os assuntos discutidos por elas nas pesquisas realizadas.

A Figura 40 demonstra que o espaço da sala de aula privilegiado para os jogos era o chão. Das estantes de madeira que os guardavam eles eram dispostos sobre o chão da sala, permitindo que fossem, num primeiro momento, espalhados e, depois, organizados por um grupo de crianças que sobre eles se debruçava com genuíno interesse.

Figura 40: Jogos

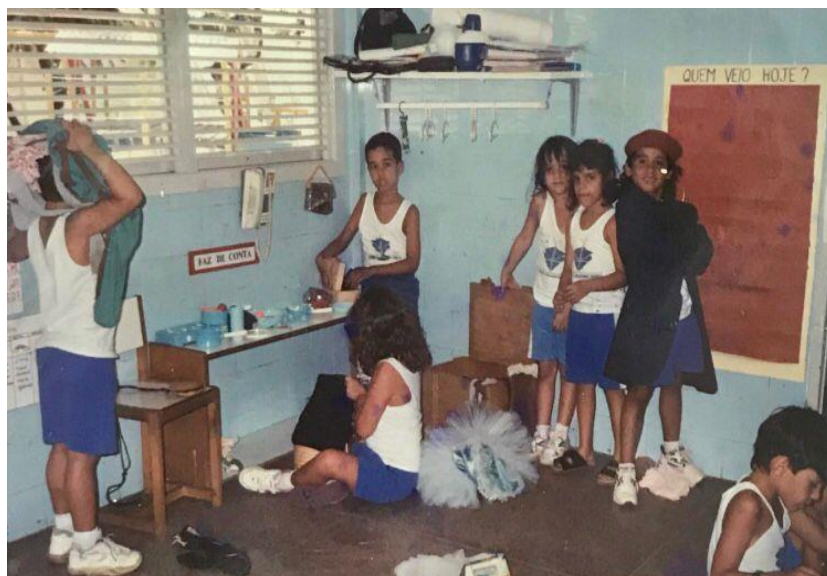


Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Já o canto do faz de conta, contendo baú com diversas fantasias e bancada com os mais diferentes utensílios, conforme observamos na Figura 41, era o espaço privilegiado para o jogo sócio dramático, no qual a imaginação e a fantasia da criança falavam mais alto. Nesse espaço, favorável também à socialização e interação infantil, as crianças vivenciavam os mais diferentes papéis. A Figura 42 é bastante sugestiva quando se pensa em faz de conta. Embora o que os nossos olhos veem não seja nada além de uma criança diante de um espelho, nossa imaginação nos leva longe, conduzindo-nos ao universo dos contos de fadas, no qual, diante da imagem refletida no espelho, perguntamo-nos: “Espelho, espelho meu! Existe, nesse mundo, alguém mais bela do que eu?” E o espelho mágico responde que não há nada mais bonito que

a criança, capaz de se transportar, por meio da fantasia e da imaginação, para outros tempos e outros espaços.

Figura 41: Canto do Faz de Conta



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 42: Menina diante do espelho no Canto do Faz de Conta



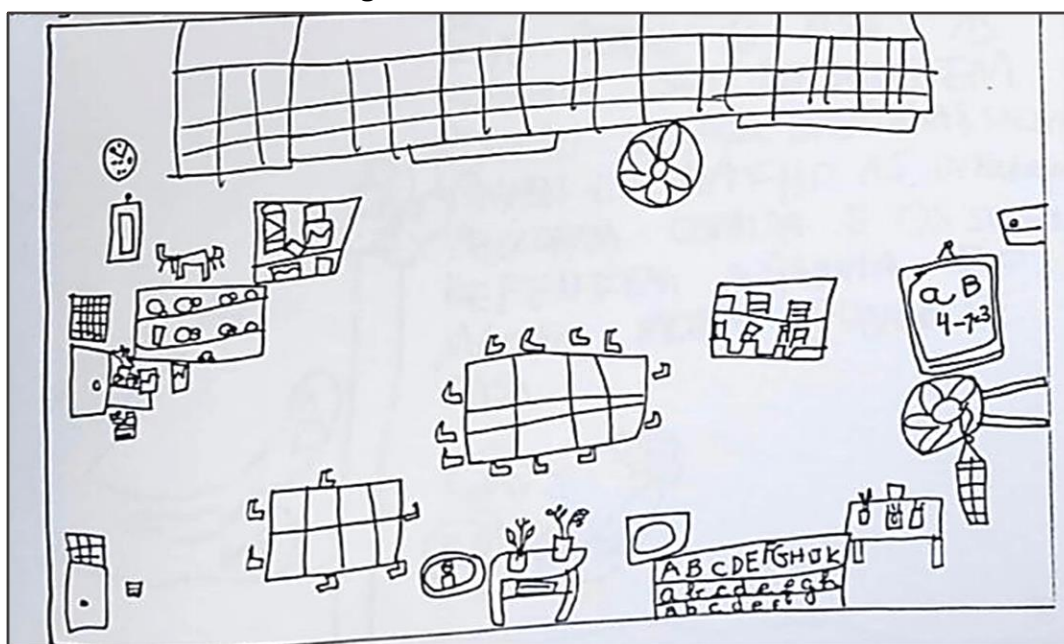
Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Não temos dúvida de que, assim disposta, essa sala de aula era bastante atrativa aos olhares infantis, tornando-se efetivamente capaz, em função de sua cultura material, de despertar o interesse das crianças pela aprendizagem. N' *O livro das histórias geniais*, Carlos Eduardo, aluno da turma 5 do ano de 1991, informa-nos também sobre esses elementos da cultura material que fazem parte do cotidiano do espaço escolar do NEI. Segundo ele, “Na sala de aula da turma 5 “tem jogos bons, tem também tarefas e livros de histórias boas” (TEODÓSIO, 1991, p. 15). A escrita da criança, apresenta-nos, pois, os elementos que

integravam os diferentes espaços da sala de aula, mais especificamente o “canto dos jogos” e o “canto da história”.

O livro *A magia da luz* (1997) contém uma narrativa na qual as crianças da turma 5 B, do ano de 1997, descrevem o espaço da sala de aula onde estudavam naquele ano. O texto informa-nos que a sala da turma 5 B era a primeira sala do corredor ou a última, dependendo da posição do observador, lembram as crianças que, naquele ano, estavam estudando o espaço. Elas mencionam também que a sala “faz fronteira com o banheiro, corredor, pátio e parque” (MEDEIROS, 1997, p. 15). A sala tem formato retangular e é bem grande, mas quem a olha por fora pensa que seu formato é de um paralelogramo. A sala possui “estantes com jogos, livros, papéis, lápis, pastas” e tem até uma estante para descobertas da turma, “que é como um museu”, mencionam as crianças. No entanto, essa sala não tem espaço para abrigar os objetos das brincadeiras de faz de conta, que ficam guardados no banheiro e só são levados para a sala no momento da brincadeira. Assim, as crianças sentem falta de “um canto para o faz de conta”, porque a “sala não tem um espaço para o baú, espelho, mesinha para maquiagem e outras coisas que usamos” na hora da brincadeira do faz de conta. Esse relato nos ajuda a compreender como as crianças se apropriavam dos diversos espaços/“cantos” da sala de aula, onde existiam, separados por categorias distintas, os diferentes materiais que eram fundamentais ao processo de aprendizagem e que faziam parte da cultura material do NEI. Aos cantos descritos por Tânia Carvalho, acrescentaríamos, então, o “canto das descobertas”, destinados aos objetos, aos materiais e aos registros recolhidos durante o processo de pesquisa das crianças, conforme denominação criada pelas próprias crianças da turma 5.

No ano de 2003, o estudo sobre o espaço levou as crianças da turma 5 a aprofundarem um pouco mais seus conhecimentos sobre cartografia e a sala de aula foi representada, pelas crianças, em planta baixa, favorecendo nossa maior compreensão acerca da constituição daquele espaço escolar. No desenvolvimento desse estudo, a turma 5 recebeu, em sala de aula, a visita de um professor do departamento de Geografia da UFRN, que lhes apresentou diversos mapas, desde os mais antigos, como “o mapa da Babilônia” e os mapas chineses, passando pelos mapas usados pelos navegadores portugueses e espanhóis à época das grandes navegações, até chegar à cartografia contemporânea. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de observar o mapa mundi, o mapa do Brasil e o do Rio Grande do Norte. Neste último, puderam localizar Natal, bem como outras cidades. As crianças observaram, também, um mapa do *campus* da UFRN, onde situaram o NEI e, para exercitar seus conhecimentos, produziram uma planta baixa da sala de aula da turma 5, tal como observamos na Figura 43.

Figura 43: Sala de aula da turma 5

Fonte: (PONTES; CARTAXO, 2003, p. 21)

A planta baixa da sala de aula da turma 5 não está assinada, impedindo-nos de conhecer sua autoria. Mas o desenho nos dá uma boa dimensão da cultura material constituinte da sala-de-aula do NEI já no século XXI⁶⁴. Observamos que a sala dispõe, na parte superior da ilustração, de um conjunto de janelas bem amplas e um ventilador de teto. As janelas amplas, como já mencionamos anteriormente, permitem a ventilação e o controle sobre o que se efetiva em sala de aula. À direita, podemos observar uma das portas de acesso à sala, que a liga a outra sala, ou a um banheiro, dependendo do seu posicionamento no prédio; um quadro onde podemos ver o registro escrito de letras e de uma atividade de subtração; um ventilador de pé; e, em sua proximidade, um objeto que nos parece ser o suporte dos cartões de identificação das crianças, tal como aparece na Figura 44. Na parte inferior da figura, observamos uma mesa onde são colocados, muito provavelmente, os copos ou as garrafinhas de beber água das crianças, um grande cartaz com o alfabeto afixado na parede e, ao seu lado, uma mesa com jarro de flores, muito provavelmente, colhidas pelas crianças nos jardins da escola.

Acima do mural com o alfabeto e ao lado da mesa, podemos observar dois nichos nas paredes (um deles serve como suporte de outro vaso de flor), que funcionam como janelas voltadas para o corredor das salas de aula e favorecem a ventilação, ao mesmo tempo que permitem que quem transite pelo corredor da escola observe a dinâmica da sala de aula. Ao final da parede, vemos a porta que dá acesso ao sobredito corredor, ladeada por um cesto,

⁶⁴ Agradecemos a Raika Vivianny Gomes Bezerra, ex-bolsista do NEI, graduanda do curso de Pedagogia da UFRN e mãe de Maria Júlia, aluna do NEI (colega de escola da minha filha Cecília), a contribuição na identificação dos elementos dessa figura.

provavelmente de lixo. À esquerda observamos, representada bem ao centro, mais uma porta, que provavelmente dá acesso ao banheiro, e uma série de representações que nos parecem referências aos “cantos” da sala-de-aula, tais como as duas estantes com objetos, que podem fazer parte do canto da história ou dos jogos, ou, ainda, do faz de conta, com a mesinha infantil, ladeada por duas cadeiras, o espelho e, por fim, o relógio afixado à parede, símbolo da duração, artefato que regula a vida cotidiana e o tempo escolar. Ao centro da sala situam-se dois grandes conjuntos de mesas com cadeira e mais uma estante com objetos que, supomos, seja a estante de pastas onde as crianças guardam as atividades que realizavam em sala de aula cotidianamente.

A Figura 44 apresenta-nos dois meninos diante de um quadro afixado à parede contendo fichas com os nomes das crianças da turma. Diariamente os nomes eram organizados nesse quadro como forma de controlar a frequência das crianças às aulas. O quadro servia também aos objetivos da alfabetização, uma vez que o reconhecimento do nome próprio era uma das primeiras estratégias utilizadas na prática pedagógica para que as crianças se familiarizassem com o universo das letras.

Figura 44: Quadro contendo cartão de identificação das crianças



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

A representação nos leva a concluir que o espaço da sala de aula propiciava múltiplas interações entre as crianças, entre elas e as professoras, e entre elas e os objetos materiais da cultura escolar do NEI. A organização da sala de aula no NEI favorecia a construção de um ambiente dinâmico, pouco propício à rigidez, visto que as crianças

geralmente se sentavam agrupadas, divididas em dois grandes grupos, com livre acesso aos objetos destinados à prática pedagógica, que fomentavam os saberes e as experiências cotidianas. Nesse espaço onde professoras e crianças agiam e interagiam, acreditamos que talvez a mesa com flores fosse o espaço demarcado para as professoras, onde elas podiam apoiar seu material de trabalho, mas, de maneira geral, parece-nos que elas transitavam livremente pela sala sem se fixar em um determinado lugar. Foi nesse espaço, propício à ação e interação, que as crianças do NEI foram conduzidas no processo educativo, de forma que pudessem “construir, escolher, decidir, criar, espalhar, experimentar, agrupar, separar, imitar, fingir e trabalhar com os colegas, sozinho e em pequenos grupos”, conforme atestou Carmen Rego (1999, p. 77).

2.1.2. O parque e o pátio

A análise de nossas fontes demonstra que, ao longo do percurso escolar no NEI, as crianças foram se apropriando, paulatinamente, daquele espaço e dos objetos da cultura material que lá existiam. Os espaços e os objetos, assim como a ação docente, eram reguladores de conduta e o ambiente educativo assim constituído contribuía para educar e conformar a identidade das crianças que por ali passavam. Cecília, aluna da turma 5, também nos apresenta uma descrição do NEI, demonstrando como, ao longo dos anos, ela se apropriou dos espaços e da cultura escolar da escola onde chegou aos 2 anos e fez muitos amigos. Menciona a menina que na sua

escola tem parque, plantas, mapas, jogos, brinquedoteca (que é lugar só de brincar de faz-de-conta), biblioteca (onde a gente lê muitos e muitos livros e ouvi [sic] histórias). Minha escola tem muitas salas (eu já conheço todas). Aqui teve muitas festas (como a das crianças, onde a gente brincou muito, teve o baile, passeio ciclístico e também gincana. Vou sentir falta da minha escola (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 24-25).

Além de também fazer referência aos objetos da cultura material escolar com os quais estavam em contato no dia a dia (mapas e jogos), percebemos, pela narrativa, que a criança se apropriava de outros espaços para além dos existentes no âmbito da sala de aula: o parque, destinado às brincadeiras infantis; a brinquedoteca, destinada aos brinquedos; a biblioteca, destinada aos livros; e o jardim, espaço destinado às plantas. Além disso, a criança também faz referência às festas e eventos que aconteciam no espaço escolar, como as festividades da semana da criança, com baile, passeio ciclístico e gincana. Tais espaços e festividades são referenciados pelas crianças em muitas outras narrativas. Em *Hora do parque na escola*, Ranniery, aluna da turma 5 do ano de 1997, escreve:

Estamos na sala lanchando e de repente toca a música e todos terminam de lanchar bem rápido para correr para o parque, pois está na hora de brincar lá. Algumas crianças vão para o parque que tem os brinquedos e lá escorregam no escorrego, se balançam no balanço, sobem no trepa-trepa, brincam na casinha e brincam nos pneus.

Outras crianças vão para o pátio. A nossa turma prefere o pátio. É muito mais legal. Lá fazemos outras brincadeiras que aprendemos.

- Vamos brincar de tubarão?

- Vamos!

E é uma correria danada para todo lado.

- Vamos brincar de pato, pato, ganso?

- Vamos!

E bate na cabeça de um e de outro até escolher o ganso e correr. No pátio brincamos de tica-trepa, gato e o rato, pula corda e outras coisas mais.

Tem alguns meninos que inventam de brincar de briga e terminam sempre chorando. Acontecem também quedas, quando corremos batemos um no outro e caímos, mas a professora coloca gelo e tudo fica bem.

A hora do parque é muito legal e todos nós adoramos (MEDEIROS, 1997(2), p. 67).

As brincadeiras nos brinquedos do parque (no escorregador, no balanço, no trepa-trepa, na casinha e nos pneus) como demonstram tanto a narrativa da criança quantos as Figuras 45 e 46, e as brincadeiras livres no pátio da escola (tubarão, pato-pato-ganso, tica-trepa, gato e rato, pula corda, luta livre) fazem parte de uma cultura escolar que visava manter vivas, naquele espaço, as culturas infantis, sobretudo, as brincadeiras mais tradicionais. A narrativa também faz alusão aos incidentes típicos que ocorrem no espaço escolar, sobretudo no parque e no pátio, lugares destinados às brincadeiras, aos jogos e correrias da infância, e aos cuidados dispensados às crianças por suas professoras em função de tais ocorrências. Afinal, educação e cuidado andavam de mãos dadas no NEI e as professoras, se eram educadoras, eram também cuidadoras e ofereciam assistência às crianças nos mais diversos momentos.

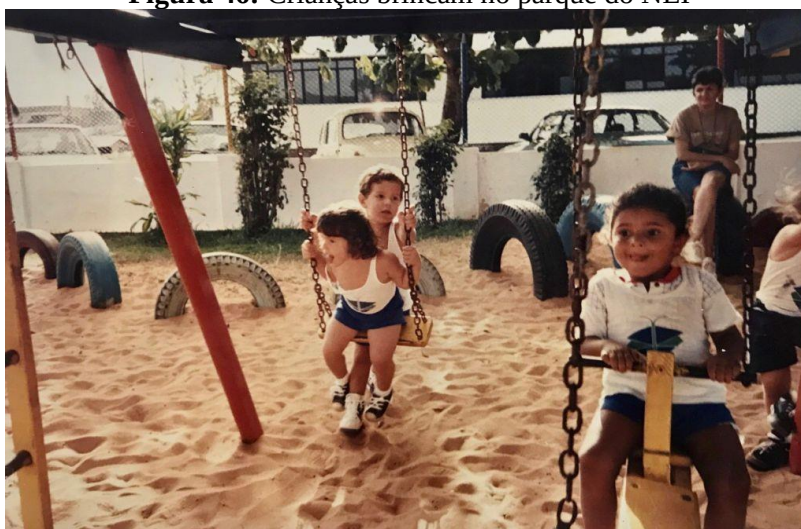
As Figuras 45 e 46 demonstram que não havia distinção por gênero na preferência das crianças pelos brinquedos do parque, uma vez que casinha, balanço, escorrega, trepa-trepa, destinavam-se tanto às meninas quanto aos meninos. No entanto, parece-nos haver uma distinção por faixa etária, com a casinha destinando-se às crianças menores, conforme podemos observar na Figura 45, e o balanço e a gangorra, vistos na Figura 46, destinando-se às crianças mais velhas.

Figura 45: Crianças brincam na casinha no parque do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 46: Crianças brincam no parque do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Dentre os jogos e brincadeiras que ocorriam livremente no pátio ou quadra da escola as crianças da turma 5 do ano de 2005 referiam-se especialmente ao jogo de futebol (Figura 47), que era bastante apreciado por crianças de ambos os sexos da turma, numa demonstração, mais uma vez, de como as brincadeiras podiam ultrapassar a barreira do gênero já que, entre as meninas da turma, Sarah, Ana Laura e Maria Tereza, gostavam particularmente de jogar futebol. O jogo, que ocorria na hora do recreio, só “acaba[va] quando toca[va] a música para voltarmos para a sala” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 49). Luane também comentava a respeito da partida de futebol ocorrida na hora do recreio entre as crianças da turma 5 A e 5 B, mencionando que a turma 5 B teria ganhado a disputa “porque Josian [aluno da turma 5 A] estava cansado, e quando ele foi beber água a outra turma fez uns gols e completaram 5 gols” (PIMENTEL; LIRA, 2000, p. 18). Na hora do futebol, a criança que sentia sede e cansaço sobrepunha-se ao seu papel de goleiro do time e a infância saía vencedora daquela partida.

Figura 47: Crianças jogam futebol na quadra do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

As brincadeiras livres que ocorriam no parque e no pátio suscitavam também a busca de novos saberes. Em relato publicado no ano de 2006, as professoras Keila e Suzana mencionam que, ao acompanhar o alvoroço das brincadeiras das crianças da turma 1 no Parque do Palhoção, elas perceberam o interesse do grupo pelos insetos que avistavam no local. E assim, a partir desse primeiro contato com os bichinhos do parque, as professoras procuraram sistematizar um estudo com vistas a pesquisar, juntamente com as crianças, o tema. E se o tema de pesquisa foi suscitado pela observação ocorrida no parque, aquele espaço permaneceu como *lócus* privilegiado da pesquisa. Com potes e colheres nas mãos, as crianças partiram para os parques da escola a fim de coletar insetos para a pesquisa da turma. Na busca, relatam as professoras, as crianças coletaram formigas de diferentes cores e tamanhos, besouros e uma libélula, que armazenaram em vidros com tampas furadas. Durante alguns dias, elas puderam observar “o voo da libélula, o vai e vem das formigas e a letargia do besouro” (ARAÚJO; MEDEIROS, 2006, p. 42). Assim sendo, constatamos que a cultura escolar do NEI faz uso dos espaços dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, da cultura infantil propriamente dita, como espaço de aprendizagem e de produção de saberes na infância.

2.1.3. A brinquedoteca e a biblioteca

Além do parque e do pátio, outro espaço existente na escola bastante atrativo para as crianças era a brinquedoteca. Espaço dominado pelas atividades lúdicas, a brinquedoteca do NEI foi instalada na nova edificação construída ao fundo do prédio original, a partir do ano de 1994. Conseguimos adentrar a brinquedoteca por meio das fotografias e de duas narrativas escritas pelas crianças da turma 5, dos anos de 1999 e 2005, presentes, respectivamente, nos livros *A turma da Mônica e seus amigos* (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 55) e *Gira, Gira: viajando*

no universo do saber (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 49). Para as crianças, a brinquedoteca personificava o mundo do faz-de-conta. Era naquele espaço, constituído por inúmeros objetos e fantasias, que as crianças davam asas a sua imaginação, transformando-se nos mais diferentes personagens. Segundo as narrativas, a brinquedoteca do NEI possuía salão de beleza, hospital, supermercado, oficina mecânica, salão de fantasias e casinha.

No salão de beleza (Figura 48), as crianças podiam pintar o cabelo e as unhas, se maquiar, se pentear, se barbear, se arrumar e “ficar mais bonitas para ir a uma festa ou a um baile” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 55). Ao nos determos sobre a Figura 48 observamos que os papéis exercidos dentro do salão de beleza se manifestavam não apenas na forma como as crianças se portavam em relação ao ambiente, umas assentadas diante do espelho aguardando atendimento e outras manipulando os cabelos das clientes, mas também nos próprios trajes utilizados pelas crianças. As cabelereiras do salão trajavam simplesmente o uniforme da escola, enquanto as clientes vestiam-se com mais requinte, o que lhes conferia um ar de distinção diante das funcionárias do salão, em traje de trabalho.

Figura 48: Salão de beleza da brinquedoteca do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Já o hospital era o lugar das crianças doentes se tratarem (Figura 49). Naquele espaço as crianças aprendiam a cuidar da saúde dos seus colegas. Paramentados como médicos, usando máscaras, realizavam vários exames nos doentes: auscultavam o coração, mediam a pressão e a temperatura, aplicavam soro. O hospital possuía caminhas destinadas aos doentes, roupas brancas para os médicos e enfermeiros, bem como instrumental cirúrgico, máscaras, seringas, além de “muitos bonecos doentes”. (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 48).

Figura 49: Hospital da brinquedoteca do NEI

Fonte: Acervo do NEI, n.d.

No supermercado as crianças podiam encontrar diversos produtos nas prateleiras: materiais para limpeza doméstica, perfumaria, alimentos, entre outros, dos mais diversos preços, “coisas caras e baratas” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 55). Faziam compra utilizando carrinho ou cesto, entregavam as compras no caixa a um funcionário e efetuavam o pagamento com dinheiro. Assim, ao mesmo tempo em que brincavam, usavam dos saberes matemáticos nas compras do supermercado.

Na oficina as crianças brincavam de mecânico, consertando carros: vestiam macacão, pegavam as ferramentas e “pan, pan, pan, puf, puf,... toc, toc, brum, brum, bruuuumm....”, consertavam “carros grandes e pequenos; carrinho e caminhão, avião, cano com fumaça ou furado, pingando óleo ou enferrujado” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 55). A oficina era o espaço predileto entre os meninos, que gostavam de se vestir de mecânicos e consertar todos os carros (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 48).

Já a casinha de vários cômodos (Figura 50) era o espaço predileto das brincadeiras de Halyssa e Carolina, autoras de uma das narrativas sobre a brinquedoteca. Um dos cômodos especialmente preferido para as brincadeiras das duas meninas era o quarto, onde existiam “muitas roupas legais e sapatos altos no guarda-roupa” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 49). Afinal, qual criança nunca se sentiu atraída pelas roupas e sapatos dos adultos, sobretudo, pelos sapatos de salto alto sobre o qual custavam a se sustentar? Mas, além disso, a mente inventiva das crianças transformava a casinha em restaurante, onde as demais crianças da turma, integradas à brincadeira, sentavam-se à mesa da cozinha, fazendo pedidos, que as duas meninas serviam aos colegas. (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 49).

Figura 50: Casinha da brinquedoteca do NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

As figuras apresentadas acima demonstram a riqueza da brinquedoteca do NEI, equipada com mobiliário em miniatura, adequados às necessidades das crianças. Chama-nos especial atenção o espaço do hospital e da casa. No hospital, as camas hospitalares em miniatura, dispostas uma ao lado da outra, cobertas com colchões, lençóis e cobertas iguais, remete-nos ao espaço das enfermarias hospitalares, nas quais as crianças, vestidas como médicas e enfermeiras, transitavam para dar assistência aos enfermos, fossem eles bonecos (como na Figura 49) ou outras crianças. O espaço da casa retratado na Figura 50 é o da cozinha, adornado com papel de parede que nos remete aos azulejos. A cozinha possui mesa com banquinhos, fogão, geladeira e armários afixados à parede (todos na tonalidade azul), além da pia, lixeira e outros utensílios domésticos. Interessante constatar que, nas décadas de 1980 e 1990, o azul, juntamente com o amarelo e o vermelho, era uma das cores que se constituíram como tendência entre os eletrodomésticos das famílias de classe média brasileira e é justamente o azul que se sobressai na cozinha da brinquedoteca do NEI. Destacamos, também, na imagem, a existência de vasilhas de alumínio (sobre a mesa, sobre o fogão e nas mãos de uma das crianças), denotando a boa qualidade do material adquirido para as brincadeiras infantis na brinquedoteca.

Observamos, ainda, tanto a partir do relato das crianças, quanto das figuras expostas acima, que a brinquedoteca era organizada em setores distintos (o salão de beleza, o hospital, o supermercado, a oficina mecânica, a casinha), constituídos por inúmeros objetos que permitiam às crianças mergulhar no mundo da imaginação e da fantasia. Mas nem só de imaginação e fantasia vivia a brinquedoteca do NEI. No ano de 2005, quando a turma 5 estudava o sistema solar, a brinquedoteca tornou-se espaço de observação científica, ao receber o planetário do departamento de Física da UFRN. E foi naquele espaço, agora integrado aos saberes, que as

crianças puderam observar as constelações e identificar as Três Marias, na Constelação de Órion e o Cruzeiro do Sul (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 11). Mas uma vez constatamos que os espaços integravam sempre novos saberes com as vivências e experiências próprias da infância.

Não somente os brinquedos têm o poder de transportar as crianças para um mundo encantado. Os livros também têm. E além das crianças terem acesso aos livros nas estantes situadas em suas salas de aulas, os livros poderiam também ser consultados, folheados e lidos na biblioteca escolar do NEI, denominada, na atualidade, Biblioteca Visconde de Sabugosa. Eulália Barros (1990) menciona que uma primeira tentativa de instalar uma biblioteca no NEI ocorreu no ano de 1980, quando uma das salas onde funcionava a secretaria da escola foi destinada à guarda dos livros infantis existentes naquela instituição. Em função dos poucos recursos financeiros existentes naquele período para se investir na biblioteca, ela se constituiu de forma improvisada, com estantes feitas de tábuas dispostas em cima de tijolos, mesas remanejadas do refeitório, pinturas das crianças ornamentando as paredes e um acervo composto por 147 livros, muitos deles doados pelas famílias das crianças, a partir de uma listagem feita pela professora do curso de Letras da UFRN e especialista em literatura infantil, Constância Duarte, que tinha dois filhos estudando no NEI (BARROS, 1990, p. 35). Entretanto, a inexistência de uma bibliotecária⁶⁵ em tempo integral acabou inviabilizando as atividades de leitura de história no espaço da biblioteca e os livros foram direcionados às salas de aula.

A análise das plantas dos prédios escolares (Figuras 1 e 34) demonstra que a biblioteca foi definitivamente instalada no NEI a partir de 1994, quando se processou a primeira grande reforma estrutural daquele espaço escolar. Nesse sentido, a biblioteca ocupou o local onde situava-se a antiga sala de estar, acoplada ao refeitório do NEI. Anos mais tarde, novas referências ao espaço da biblioteca do NEI chegam-nos por meio das narrativas infantis. Cecília, aluna da turma 5, já havia mencionado que a biblioteca era o espaço da escola onde as crianças liam muitos e muitos livros e também tinham a oportunidade de ouvir histórias contadas pelas professoras ou pela bibliotecária (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 24-25). Já Beatriz, José Ricardo e Gabriela, crianças da turma 5 do ano de 1999, consideravam a biblioteca do NEI uma “fábrica de sonhos” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 37). Naquele espaço, relatavam as crianças, tinha muitos livros de histórias e as crianças iam lá para ler: quando terminavam a leitura de um livro, logo pegavam outro. Em sua narrativa, as crianças referiam-se à necessidade de se ter

⁶⁵ Durante o seu breve período inicial de funcionamento, fizeram as vezes de bibliotecária do NEI, a professora Denise Carvalho, que teria feito um curso, de duas semanas, na Biblioteca Pública Estadual para melhor atuar naquele setor, e, em sua falta, a professora de música Lúcia Maria Martins (BARROS, 1990, p. 35-36).

bastante cuidado com os livros, para não estragá-los, amassando-os, rasgando-os ou os sujando e consideravam que os livros tinham muito valor. Destacavam os gostos diferentes de leitura entre as crianças da turma: enquanto umas gostavam de livros que falavam sobre a vida dos animais selvagens, outras gostavam de histórias de palhaços, de bruxas, de fadas, de príncipes e princesas e de assombração. Quando uma criança lê um livro “tem quem diga que entra no livro, o outro garante que viaja para o mundo da fantasia ou então vive a história como se fosse os personagens” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 37). Assim, os livros proporcionavam àqueles que se aventuravam em suas páginas muitos encontros, muitas surpresas, “um mundo de sonhos e fantasias” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 37).

A narrativa das crianças demonstra o quanto o espaço da biblioteca era propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Possuindo um acervo voltado, sobretudo, para a literatura infantil, embora possuísse também obras referentes ao campo da educação e da pedagogia destinadas aos professores da instituição, as obras de literatura infantil, dos mais diferentes gêneros, davam às crianças oportunidade de enveredar no mundo da fantasia, expandindo a imaginação e alargando sua visão de mundo. Além disso, o serviço de empréstimos de livros permitia que as crianças que não tinham um acervo bibliográfico em casa pudessem pegar os livros emprestados e compartilhar da leitura com seus familiares. Dessa forma, a biblioteca Visconde de Sabugosa deixou de ser um espaço destinado tão somente às crianças da escola, abrindo-se a toda comunidade escolar⁶⁶. Na atualidade, a biblioteca oferece serviços bem variados que vão, desde o empréstimo de livros, às atividades que visam à formação do leitor, em parceria com graduandos (bolsistas) dos cursos de Letras e Pedagogia. Tais atividades não se resumem ao livro, abarcando outras linguagens, como as artes visuais e o teatro. Segundo Ana Luisa Lincka, que foi bibliotecária do NEI já na segunda década dos anos 2000, as crianças da escola faziam muitos empréstimos, lendo as obras com grande rapidez, interessando-se, sobretudo, pelas histórias cujas tramas envolviam mistério e aventuras. Segundo a professora do NEI, Analice Cordeiro dos Santos Victor, ao transformarem a biblioteca, com a implementação do Projeto de Extensão *Leitura, literatura e educação da infância: do ensino à formação de mediadores de leitura*, entre os anos de 2015 e 2017, em um espaço que a criança pudesse visitar até mesmo durante o intervalo, muitas crianças passaram

⁶⁶ Não conseguimos precisar ao certo se o empréstimo de livros no NEI se iniciou em momento anterior ou posterior à inclusão da sua biblioteca no Sistema SISBI (Sistema de Bibliotecas), que transformou a biblioteca da escola em Biblioteca Setorial do NEI, vinculada à Biblioteca Central Zila Mamede. No entanto, sabemos que no período compreendido entre 30 de agosto e 21 de dezembro de 2011, ocorreu um “mutirão técnico para organização da biblioteca setorial do NEI”, com planejamento de atividades organizado pela coordenação das bibliotecas setoriais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

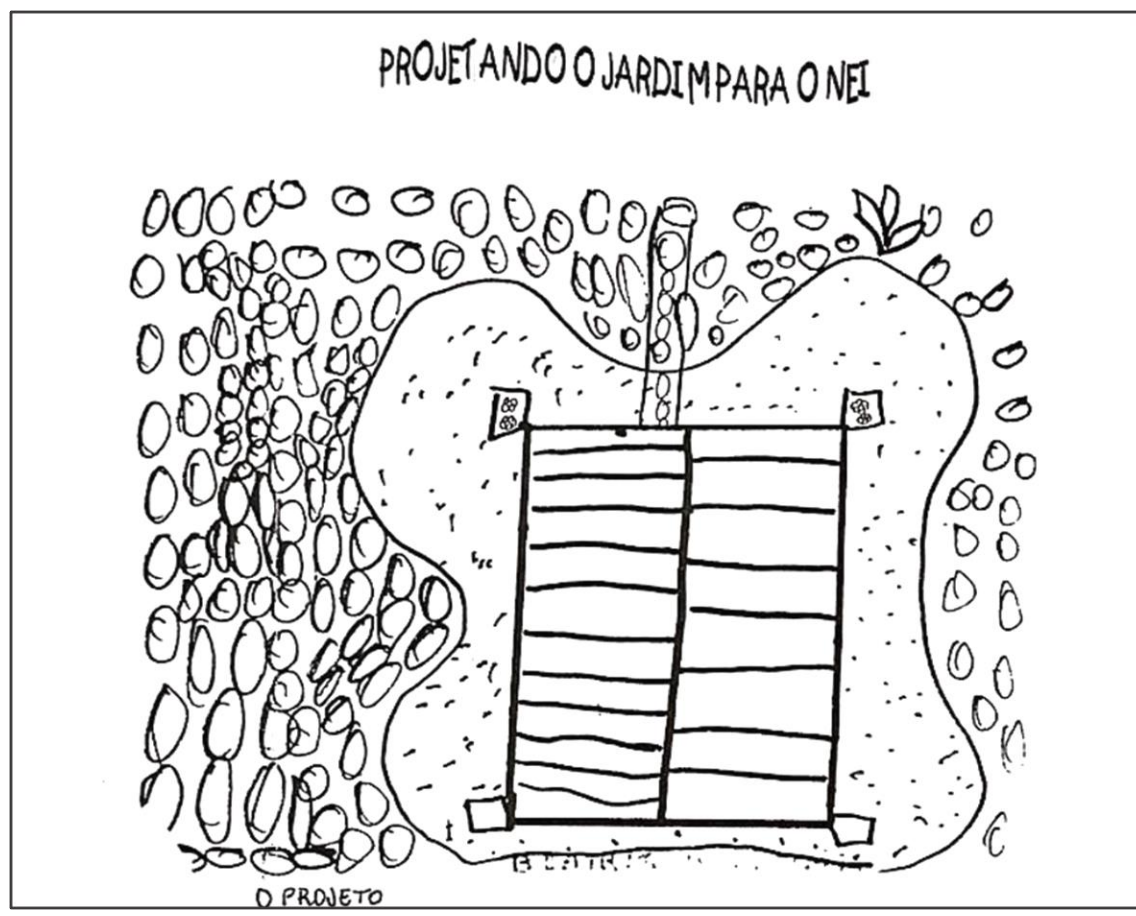
*Agradecemos imensamente à Milena de Macêdo Nascimento, bibliotecária do NEI, a indicação desse documento.

a trocar o parque por alguns momentos de leitura na biblioteca (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE., 2016).

2.1.4. O jardim

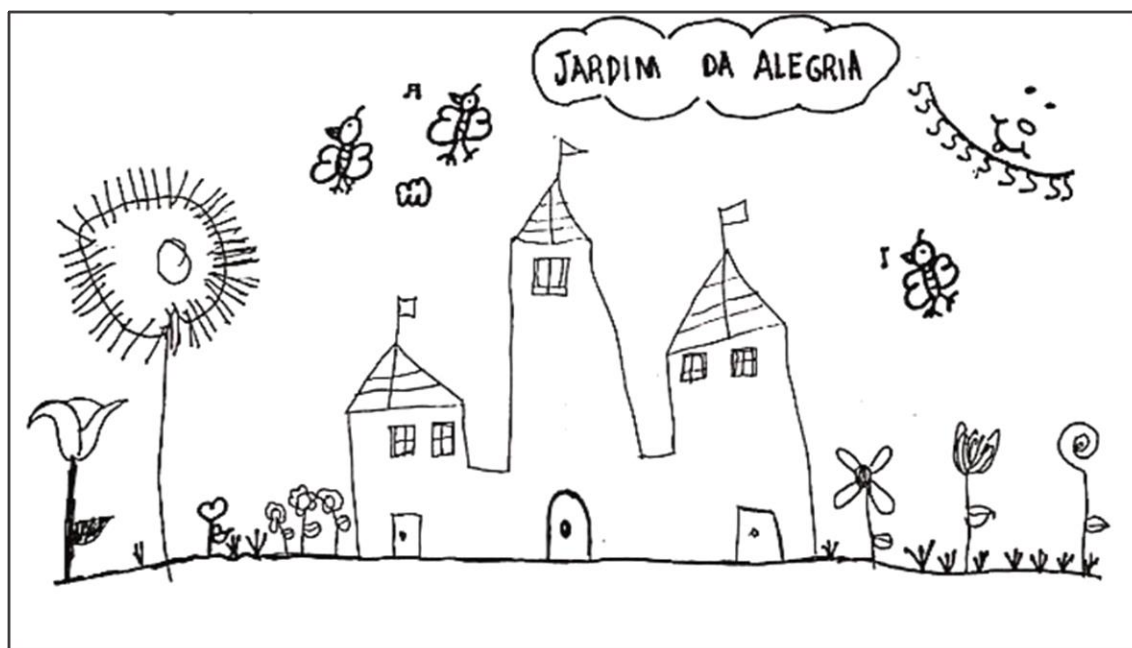
Para finalizar nossa análise acerca da organização do espaço escolar, cabe-nos mencionar que, no decorrer de nossa pesquisa, sobretudo, quando tratamos das temáticas estudadas pelas crianças do NEI, nos deparamos com muitos relatos que se referiam ao jardim existente naquela instituição. Observamos que as plantas se tornaram tema de pesquisa na turma 1, porque as crianças insistiam em arrancar as plantas do jardim (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 18); verificamos que o estudo das plantas, tanto na turma 1 quanto na turma 2, levou as crianças de ambas as turmas a plantarem mudas de plantas no jardim da escola (BENTO, 1992, p. 35); e, por fim, que o interesse, entre os alunos da turma 1, pelo estudo dos bichos do jardim foi estimulado, sobretudo, pela observação dos bichinhos que apareciam regularmente no parque do Palhoção do NEI (ARAÚJO; MEDEIROS, 2006, p. 42).

Como já dissemos anteriormente, o espaço escolar do NEI é bastante ajardinado. No pátio frontal existem muitas árvores e plantas e internamente existem dois jardins: um, bem grande, situado na lateral do solário da escola e outro, pequeno, no pequeno pátio em frente às novas salas inauguradas na década de 1990. No livro *A lâmpada do conhecimento* (2005), encontramos um registro do que nos parece ser o projeto original do atual jardim existente no NEI. O jardim, tal como existe hoje, foi projetado pelas crianças da turma 5 A, do turno matutino, do ano de 2005, com a contribuição ativa dos seus familiares, como forma de deixar à instituição “um presente duradouro e significativo” por ali terem conhecido o mundo, conferindo sentido à vida (FERNANDES; MELO, 2005, p. 99-100). A instalação do projeto foi antecedida por muito estudo e preparação. Kênia e Elizabeth, mães de Bernardo e Ysa, respectivamente, apresentaram às crianças as plantas cultiváveis em jardim, bem como as condições ideais de sua instalação e manutenção. Assim, considerando a circulação de muitas crianças no entorno do jardim do NEI, as crianças escolheram cultivar plantas terrestres que não cresciam demasiadamente e plantaram “boa-noite, samambaias, pingo-de-ouro, orelha-de-rato-roxo, brasileirinha, target, beijo...” (FERNANDES; MELO, 2005, p. 99-100). Amparando-se nos conhecimentos sobre arquitetura de Sérgio, pai de Vitor, elaboraram o projeto do jardim, registrado na Figura 51.

Figura 51: Projeto do Jardim do NEI

Fonte: (FERNANDES, MELO, 2005, p. 101)

Parece-nos que o projeto do jardim do NEI, embora produzido conjuntamente pelo pai-arquiteto e pelas crianças, foi desenhado por Beatriz, conforme nos indica uma assinatura quase apagada na parte inferior e central do desenho. O jardim era totalmente circundado de seixos de pedras e as plantas seriam alocadas em canteiros na sua parte central, rodeadas, supomos, por um espaço coberto de brita na região pontilhada. Nos vértices dos canteiros centrais existiam ainda quatro nichos ou vasos com plantas e o acesso ao seu interior se fazia por um caminho de pedras. E como tudo que as crianças produziam era permeado pelo encantamento e fantasia, providenciaram um castelo medieval, que ficaria bem no centro desse jardim especial, conforme podemos atestar observando a Figura 52.

Figura 52: Castelo medieval do jardim do NEI

Fonte: (FERNANDES; MELO, 2005, p. 101)

E o novo jardim aguçou ainda mais a curiosidade das crianças do NEI acerca das plantas. No ano de 2006, as crianças da turma 5 realizaram várias pesquisas sobre o assunto e fizeram uma aula passeio ao IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), onde observaram tanto plantas nativas da região, quanto plantas exóticas, provenientes de outros países. De volta à escola, buscaram colocar em prática seus novos conhecimentos, tornando-se “os guardiões das plantas, cuidando dos jardins e da horta do NEI” (MORAES; COSTA, 2006, p. 10). Constatamos, mais uma vez, o dinamismo do espaço escolar do NEI que permitia que as crianças, a partir do seu contato com o jardim, estudassem e pesquisassem sobre as plantas, elaborassem um projeto de construção de um jardim, plantassem e cuidassem das plantas ali existentes. O jardim do NEI, muito mais que simples espaço paisagístico e ornamental, era também um espaço propício ao desenvolvimento de novos saberes e novas vivências e experiências da infância.

2.2. O tempo escolar no NEI: a rotina diária e o ano letivo

Tempo e espaço são duas categorias que se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Em relação ao passado, a noção de tempo nos chega por intermédio da recordação de espaços diversos ou do que retemos na memória em relação a um mesmo espaço. Nesse sentido, nossa memória configura-se como um “depósito de espaços” que, para nós, foram,

durante algum tempo, lugares. Lugares que retém algo de nós e que, portanto, constituem nossa história (VIÑAO FRAGO, 1993-94, p. 18-19).

As categorias de tempo e espaço não são dados apriorísticos, mas ordens que também são aprendidas, formas culturais que devem ser experimentadas. Segundo Norbert Elias (1989, p. 154), as crianças das sociedades industriais necessitam de sete a nove anos para “aprender o tempo”, isto é, para chegar a “entender e ler” o complicado sistema de relógios e calendários. No NEI, o relógio, símbolo cultural, mecanismo de controle social da duração, artefato que regula a vida cotidiana e que foi incorporado por todos os edifícios emblemáticos na sociedade moderna (igreja, prefeitura e a própria escola) foi substituído por outro demarcador do tempo cujos sons, “irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária”, ritmaram também a vida escolar (ESCOLANO, 2001, p. 43). Assim, antes de serem apresentadas aos mecanismos mais complexos de demarcação do tempo, as crianças do NEI foram orientadas temporalmente pelos sons de uma música que, controlada pelo relógio, regulava a conduta diária daquelas crianças, organizando suas primeiras percepções cognitivas acerca da temporalidade.

No livro *A turma da Mônica e seus amigos* (1999), há um depoimento de uma ex-aluna do NEI, àquela época com 12 anos de idade, que assim se referia ao momento de entrada em sala de aula, após o sinal, e ao momento de formação da roda: “Eu me lembro que **quando tocava a música a gente ia para a sala** e sentava no chão para fazer a roda... todo dia” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 19, grifos nossos). “Quando tocava a música a gente ia para a sala...”, rememorava a menina. Na cultura escolar do NEI um elemento característico e bastante significativo para os sujeitos que vivenciavam o cotidiano da instituição diz respeito a um demarcador do tempo: o sinal, a sineta, a campainha, tão comuns às escolas primárias desde inícios do século XX, que avisava aos alunos e aos professores que era chegada a hora de ir para a sala, porque a aula ia começar; ou que estava na hora de ir lanche e dar uma pausa nos estudos para poder brincar; ou que era hora de retornar para a sala de aula porque o momento do recreio havia acabado e era preciso continuar a estudar; e, por fim, que era chegada a hora de ir para casa para descansar e no dia seguinte retornar e recomeçar. No NEI, não era uma sineta esse demarcador do tempo, mas sim uma canção, uma música que inundava as mentes e invadia a alma, convertendo-se em símbolo da escola, contagiando crianças, professoras, funcionários e familiares de alunos.

Ainda na atualidade, ao ouvir “Agora eu era o herói/e o meu cavalo só falava inglês...”, as crianças, dos lugares de onde estão, correm exaltadas para pegar suas mochilas e lancheiras, agrupam-se em fileiras e são conduzidas pelas professoras até a sala de aula. E foi

com essa canção que, cotidianamente, durante toda a vida escolar das crianças do NEI, elas foram convidadas a adentrar para a sala de aula. Segundo as professoras Izana e Rutilene:

Essa música tornou-se parte de nossa rotina, não por imposição ou falta de opção, mas por ser o retrato da infância povoada de fantasias, sonhos, liberdade. Já tentamos mudar, e, em meio a muitas sugestões, votamos, escolhemos outra, outras... Até começamos a tocá-las, mas não vingaram. Então voltamos a dar as mãos a Chico, para ter o direito de sonhar todos os dias, que somos heróis, montados nesse cavalo que só fala[va] inglês (FERNANDES; MELO, 2005, p. 22).

Ao longo do tempo, a voz de Chico Buarque, entoando *João e Maria*, ecoou soberana pelo espaço escolar do NEI, lembrando às crianças e às suas professoras que era chegada a hora de estudar, de brincar, de descansar, e, sobretudo, de ser criança naquela escola da infância. Assim, ao demarcar a hora de entrada e de saída da escola, bem como os tempos de recreio, a música, controlada pelo relógio, foi o elemento organizador da vida da comunidade escolar e da vida da infância. Dessa forma, a ordem temporal se uniu à espacial para regular a organização escolar e pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (ESCOLANO, 2001, p. 44).

Em uma narrativa intitulada *Escola, escola nossa de cada dia*, as professoras Andréa e Maria Marlene descrevem o cotidiano escolar no NEI, enfatizando que “a escola possui uma rotina específica, que constitui um pouco a nossa ‘cara’, o nosso perfil de educação” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 19). Em função disso, existiam atividades e momentos planejados e organizados pela equipe pedagógica do NEI para proporcionar a socialização do grupo, a formação de valores sociais e a apropriação de diferentes conhecimentos. A rotina escolar, impunha-se, pois, como algo extremamente importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois ajudava as crianças a se situarem no tempo e no espaço (VASCONCELOS, 1997, p. 68 apud DINIZ; SOUZA, 1999, p. 19). Dessa forma, a rotina era constituída tanto por atividades diárias quanto por atividades semanais. Embora pudesse ser flexível em termos de duração, geralmente a rotina seguia a mesma sequência todos os dias, favorecendo às crianças se apropriarem do tempo e do espaço e tornarem-se mais independentes das ordens dos adultos. Assim, temos que no dia a dia do espaço escolar, o tempo era organizado em forma de rotina diária, que podia sofrer alterações em caso de necessidade, para a melhor condução das atividades dos diversos grupos. Tânia Carvalho apresenta, nessa sequência, a rotina diária no NEI: entrada, roda, “primeira atividade, arrumação, lanche, parque, hora da história, segunda atividade, conversa final, arrumação e saída” (CARVALHO, 2006, p. 24).

No espaço da sala de aula, dentro da rotina escolar, diariamente, as crianças das diversas turmas vivenciavam a hora da roda, participavam das atividades individuais ou

coletivas, dos jogos, do lanche, das brincadeiras no parque, da hora da história e das atividades artísticas. Mas, semanalmente, aconteciam atividades diversificadas nas diferentes turmas: em 1999, a turma 5 das professoras Andréa e Maria Marlene seguia a seguinte rotina semanal: na segunda-feira, na hora da roda, ocorria uma conversa sobre o fim de semana; na terça, as crianças participavam de atividade de recreação; na quarta-feira tinha ditado no caderno; a quinta era o dia da biblioteca; e na sexta as crianças iam exercitar a imaginação na brinquedoteca (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 19). Mas as atividades mais prazerosas, mencionam as professoras, eram aquelas que escapavam à rotina ordinária: os passeios, os aniversários comemorados no NEI e as festividades da escola.

A necessidade de se respeitar a rotina era assunto discutido em sala de aula com as crianças e dessa conversa surgiam os “combinados”, regras sociais de comportamento que as professoras estabeleciam junto ao grupo. Assim, observamos que a organização da rotina no NEI, bem como outras práticas que integravam permanentemente o trabalho pedagógico, a exemplo da escolha do tema de pesquisa, que foi discutido no Capítulo 1 dessa tese, além de requerer muito estudo e dedicação por parte dos professores, faziam parte de decisões que eram tomadas coletivamente. Se conviver em sociedade requer uma série de regras sociais que determinam a convivência das pessoas e a paz social, no espaço escolar não era diferente, haja vista que ali se reuniam, durante quatro horas, entre quatro paredes, um grupo de crianças coordenadas por uma ou mais professoras que precisavam conviver bem. Assim sendo, era muito comum que o grupo estabelecesse uma série de combinados para viver harmoniosamente naquele período. Um bom exemplo das regras sociais criadas pelo grupo das crianças da turma 5 do NEI encontramos no livro organizado pela professora Andréa Diniz, *A Odisseia da Turma 5*, no ano de 1995.

Prestar atenção na hora da roda da conversa e da história;
 Levantar o dedo quando quiser falar na roda;
 Arrumar os jogos e materiais da sala;
 Não falar muito alto;
 Não falar palavrão;
 Não riscar as mesas, os livros, os colegas;
 Não bater nos colegas;
 Não correr no corredor nem na sala;
 Não arrancar as folhas nem os frutos verdes das árvores;
 Não pode esconder as coisas dos colegas;
 Não pode tirar o sapato;
 Só pode vir de chinelo quando estiver com o pé doente;
 Não pode ficar sem camisa (DINIZ, 1995, p. 33).

Esse era o conjunto de regras que, de maneira geral, determinava o convívio e a sociabilidade das crianças no espaço da sala de aula, na turma das professoras Andréa e Maria Marlene. Acreditamos que muitas dessas regras se repetiam nas demais turmas e que algumas

surgiam em função da especificidade e do nível de desenvolvimento do grupo. Além disso, as regras eram fruto das práticas comportamentais corriqueiras que o grupo gostaria de modificar ou implementar.

Então, o primeiro momento da rotina em sala de aula era a **roda**, quando, nos dizeres de Tânia Carvalho (2006, p. 23-24) “o diálogo ocorre em profusão, tendo a professora como mediadora das falas”. A Figura 53 nos apresenta um grupo de crianças dispostas na roda, direcionando o olhar para a criança situada bem ao centro, na parte superior da foto. Parece-nos que o menino relata algum fato e tem a atenção de grande parte dos colegas, bem como da sua professora, que é a mediadora dessa primeira conversa que abre o dia letivo no NEI.

Figura 53: Hora da roda



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Espaço/tempo da livre manifestação de ideias, da exploração dos objetivos diários, das novidades cotidianas, dos assuntos que poderão desencadear novos estudos, dos combinados e das tomadas de decisões, de resolução de conflitos, mas também espaço de muitas outras práticas pedagógicas, tais como a chamada feita através do uso de cartões de nomes, que são identificados e lidos pelas crianças; a correção da tarefa de casa; o preenchimento do calendário, para que as crianças pudessem se situar no tempo. Além disso, a roda também era espaço preferencial para as músicas, as brincadeiras e os jogos que envolviam todo o grupo, uma vez que se constituía no espaço maior e mais aconchegante da sala de aula. Assentados todos em círculo no chão da sala de aula, esse momento constituía-se como um dos mais significativos da rotina escolar.

Anda roda que eu quero estudar.
Desanda roda que eu quero brincar.
A turma que está na roda
escolhe um tema para estudar.
A turma que está na roda
escolhe uma brincadeira para brincar... (MEDEIROS, T., 1997, p. 7)

Essa reescrita da música folclórica “Anda a roda” pelo grupo de crianças da turma 5, nos mostra como esse momento era fundamental às escolhas do grupo, fossem elas brincadeiras diárias, ou temas de pesquisa a ser estudado. Compreendemos que a roda era viva e que se constituía num dos espaços escolares onde o grupo ia se conhecendo, expondo seus desejos e necessidades, com vistas a explorar um pouco mais o mundo que o cercava. A roda, como na canção, ora andava, ora desandava, demonstrando que a prática diária era marcada por equilíbrio e desequilíbrio e era nesse movimento que o grupo ia crescendo e amadurecendo.

A roda era também um momento muito importante porque as crianças tinham oportunidade de expressar seus sentimentos e ideias, conversando livremente com todo o grupo. Na roda a criança era incentivada a falar, mas também era impelida a ouvir o outro, compreendendo a importância de respeitar o momento da fala do colega como condição essencial para a convivência em grupo. Na turma 1 do turno vespertino, do ano de 1992, as professoras Ana Lúcia e Ridan mencionam como a rotina escolar contribuía para tornar a criança na faixa etária dos 2 anos mais segura de si no ambiente escolar, pois uma vez que vivenciava a rotina, a criança ia gradualmente se situando no tempo e no espaço. Assim, na turma 1, a rotina se estabelecia da seguinte forma: inicialmente, na roda, o grupo se sentava no chão da sala para conversar sobre suas experiências, para verificar quais crianças da turma estavam na escola naquele dia e quais faltaram, para cantar e, por vezes, para explorar alguns conceitos relacionados ao trabalho que seria desenvolvido na sequência (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 8).

Sarah e Vânia, professoras da turma 2 do turno vespertino do ano de 1992, mencionam que na roda surgiam muitos assuntos interessantes, cabendo às professoras estar atentas às questões levantadas pelas crianças na tentativa de captar o que despertava maior interesse entre o grupo, para que pudessem estudar mais, pesquisar, enfim, explorar seus interesses, ou seja, transformá-los em temas geradores de atividades significativas (BENTO, 1992, p. 32). Nessa mesma turma, na hora da roda, as crianças cantavam várias músicas, exploravam seus nomes a partir dos cartões de chamada, exercitando a linguagem; contavam o número de crianças presentes e ausentes e, a partir desse exercício inicial, trabalhavam várias conceitos lógico-matemáticos; marcavam no calendário o dia do mês e da semana, buscando compreender a representação do tempo (BENTO, 1992, p. 32). Observamos, por meio dos relatos das professoras, que as atividades desenvolvidas na roda se repetiam em turmas distintas, resguardadas as especificidades referentes às etapas do desenvolvimento infantil, permanecendo ao longo do tempo. Nas diversas turmas, era também na hora da roda que as

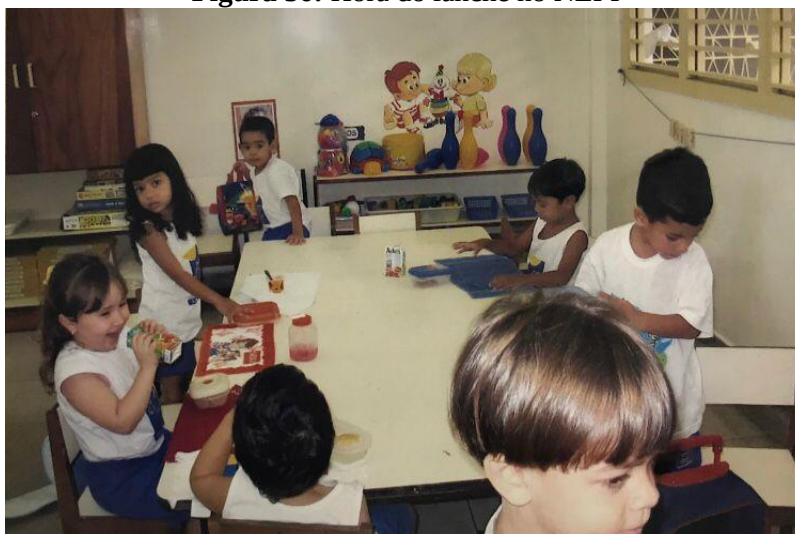
Figura 55: Crianças brincam com os jogos no chão da sala



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Após esse momento, as crianças organizavam a sala, guardando os jogos ou os brinquedos utilizados nos seus respectivos lugares e, na sequência, lavavam as mãos, pois era chegada **a hora do lanche** (BENTO, 1992, p. 32). O lanche, no NEI, era realizado, primeiramente, no refeitório e, após a reestruturação do espaço escolar, acreditamos que passou a ser ofertado às crianças em suas próprias salas de aula. A alimentação que, em seus primeiros anos de funcionamento, era fornecida pelo NEI, passou a ser, no decurso do tempo, fornecida pelas famílias, conforme nos leva a crer os diferentes tipos de bebidas (sucos de soja, de caixinha, no copinho; achocolatados na caixinha) e lanches (iogurte, pãozinho, *ruffles*, salgadinhos industrializados, etc.) levados pelas crianças nas Figuras 56 e 57.

Figura 56: Hora do lanche no NEI I



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

Figura 57 : Hora do lanche no NEI II

Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Assim, nossas fontes nos levam a constatar que, ao longo do tempo, primeiramente, coube ao NEI providenciar, com o auxílio de uma nutricionista, o lanche das crianças que lá estudavam, conforme atesta-nos Eulália Barros (1990, p. 43). Em um segundo momento, acreditamos que o lanche do NEI passou para a responsabilidade dos familiares das crianças. Por fim, a alimentação das crianças volta a ser responsabilidade da escola, com a sua inserção, no ano de 2008, no Programa Nacional de Alimentação Escolar do Ministério da Educação. Como já mencionamos anteriormente, o NEI possuía um setor constituído por cozinha e despensa, destinado tanto ao preparo da alimentação que a escola fornecia às crianças quanto às suas atividades de culinária. Atualmente, o NEI conta, ainda, com os serviços de uma nutricionista, responsável pela preparação do cardápio semanal oferecido às crianças e pelos cuidados com a qualidade nutricional do lanche fornecido pela escola e a cozinha conta com os serviços de dois cozinheiros terceirizados e uma auxiliar de cozinha efetiva (Figura 58).

Figura 58: Funcionárias da cozinha do NEI

Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Em uma poesia escrita pela professora Andréa Diniz, inspirada em Madalena Freire e publicada no livro *A turma da Mônica e seus amigos*, ficamos sabendo que a hora do lanche é hora da fome:

Fome
de lanchinho,
de conversa,
de burburinho (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 33).

Mas, conforme demonstra nossa fonte, a hora do lanche não alimentava apenas o corpo, mas também a alma das crianças. A hora do lanche era o momento em que as crianças se alimentavam, se nutriam, mas também se sociabilizavam e interagiam com os demais colegas das turmas. A Figura 56 nos apresenta um indício desse fato, onde vemos o rostinho alegre de uma das meninas, que ao tomar seu suco, lançava o olhar sorridente para o colega que estava ao seu lado, provavelmente, fazendo algum gracejo. Mas retornando ao caráter nutricional dos alimentos consumidos na hora do lanche, a professora Andrea, em seus versos, nos apresenta também alguns indícios, alguns sinais, do tipo de lanche que as crianças consumiam na hora da fome.

Danoninhos, torradinhas,
Bolachinhas,
Com recheio é melhor,
Sucos, refrigerantes,
“Diet”, para quem passou do peso
Batt Gute
Bate papo (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 33).

Observamos que a qualidade nutricional dos alimentos ingeridos pelas crianças nesse período não é o que podemos considerar como lanche saudável, visto que nos versos da professora imperam os alimentos processados e industrializados, causadores, em grande medida, da obesidade infantil, entre os quais destacamos as bolachas recheadas e os refrigerantes como os principais vilões. A referência ao refrigerante “diet” nos leva a

conjecturar, inclusive, que o sobrepeso na infância é preocupação das famílias, senão da escola. Veremos que essa questão referente a baixa qualidade nutricional dos alimentos fica bastante evidente em várias narrativas das crianças, como poderemos observar nos Capítulos 3 e 4 de nossa tese. Nesse período analisado neste trabalho, observamos que os refrigerantes eram bastante consumidos pelas crianças das camadas médias da população. Acreditamos que, muito provavelmente, essa necessidade de cuidar da qualidade da alimentação das suas crianças fez com que o NEI voltasse a oferecer o lanche aos seus alunos. Uma prática adotada pela instituição e que permanece nos dias atuais é o consumo de frutas em, pelo menos, um dia da semana, conforme podemos atestar pela Figura 59, na qual mamão, melancia e banana em pequenos pedaços, juntamente com as uvas, servidos em uma grande bandeja, acompanhadas de um copo de água, faziam parte do cardápio das crianças naquele dia.

Figura 59: Crianças comem frutas na hora do lanche do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

No momento do lanche as crianças tinham a oportunidade de compartilhar, por vezes, tanto o alimento que comiam, como o afeto e a alegria. Salienta Madalena Freire (apud DINIZ, SOUZA, 1999, p. 33), que “é comendo junto que os afetos são simbolizados, [...] pois é uma forma de conhecer o outro e a si próprio”. Além disso, a hora do lanche era também utilizada para trabalhar os sentidos, explorando sabores, texturas, cheiros, cores dos alimentos e as professoras aproveitavam aquele momento para introduzir alguns hábitos e atitudes em seus alunos, como fazer as refeições assentados, evitando ficar de pé, colocar restos de refeição e papéis nos cestos de lixo, sem deixar cair no chão, não falar com a boca cheia, guardar os utensílios após o lanche, entre outras coisas (BENTO, 1992, p. 33). Findo o lanche, iniciava-se um dos momentos mais esperados e apreciados pelos grupos de crianças: **a hora do parque**.

No parque as crianças corriam e brincavam livremente com os colegas, sob a supervisão das professoras que buscavam ajudá-las e orientá-las no uso dos brinquedos: escorregador, balanço, trepa-trepa, casinha, pneus, tanque de areia. Naquele momento de brincadeiras livres as professoras dirigiam sua atenção às crianças, de um lado, com o objetivo de espreitar quais temas e assuntos mais lhes despertavam o interesse e, de outro, com a finalidade de verificar como as crianças se integravam nas brincadeiras e nos grupos (BENTO, 1992, p. 33). Nos dizeres de Madalena Freire (1983, p. 23), o parque não pode ser considerado como um tempo de recreio isolado da dinâmica pedagógica, livre da atuação do professor. A ampla variedade de interesses infantis em torno do parque faz com que ele ofereça, ao professor da educação infantil, uma diversificada observação da realidade para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas com e pelas crianças.

Outro momento significativo para o grupo de crianças na rotina diária era o **repouso**. A hora do repouso ocorria logo após um momento de bastante agitação das crianças, dado pelas brincadeiras no parque. Dessa forma, antes de passar à hora da história, programada na sequência da rotina, fazia-se necessário estabilizar o grupo de crianças que voltavam do parque bastante excitadas e cansadas por meio de algumas atividades mais relaxantes. Um cafuné na criança deitada ao colo da professora era ideal nesse processo, como podemos constatar observando a Figura 60.

Figura 60: Hora do repouso no NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Esse era o momento em que os laços se estreitavam e que a afetividade constituía a tônica do momento. A hora do repouso era a hora do aconchego, no colo da professora ou ao lado do colega. Era o momento em que as crianças se deixavam afetar pelo outro. Assim, essa imagem que trouxemos das crianças na hora do repouso, conforme atesta Didi-Huberman (2012, p. 207), “não é um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma

impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar” e, aquele tempo, era também marcado pelo afeto e pelo afago.

Na turma 1, das professoras Ana Lúcia e Ridan, durante o repouso, as crianças deitavam-se ou sentavam-se ao chão, folheavam livros. Nessa turma, especificamente, algumas vezes a professora Ana Lúcia se vestia de fada e cantava para as crianças (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 9). Na turma 2, do período matutino do ano de 1992, as professoras Aldenora e Veralúcia lançavam mão das seguintes estratégias:

ouvir músicas cantadas pelas professoras ou de aparelho de som; brincadeiras de faz de conta como: estamos dormindo; estamos sonhando e relatamos nossos sonhos. [...] Aproveitamos também este momento para incentivar as crianças a folhearem os livros de história... (MENEZES; BEZERRA, 1992, p. 29).

Já na turma 3 das professoras Sarah e Vânia, as crianças tomavam água, deitavam-se ou sentavam-se no chão enquanto as professoras cantavam músicas suaves, com baixo tom de voz, para que as crianças se acalmassem, relaxassem e recobrissem a concentração necessária ao início das demais atividades do dia (BENTO, 1992, p. 33). Na turma 3 da professora Adelaide, as crianças usavam a hora do repouso para folhear e “ler” os livros de história, em grupos, podendo, a partir dessa dinâmica, escolher o livro que seria contado pela professora na hora da história (FERREIRA, 1992, p. 48-49). Observamos, pois, que a leitura dos livros no chão da sala e a audição de músicas suaves eram práticas adotadas pelas professoras para relaxar e acalmar as crianças nas mais diferentes turmas do NEI.

A **hora da história** era outra atividade que, por ser muito apreciada pelo grupo de crianças, era considerada bastante proveitosa pelo grupo de professoras do NEI, visto que, além de estimular o gosto pela leitura e aflorar a imaginação das crianças, conduzindo-as a um mundo da fantasia, as histórias permitiam que as professoras fizessem um trabalho de leitura das imagens, com a exploração das figuras e de interpretação do texto, levando as crianças a pensarem e perceberem o que estava ocorrendo no desenvolvimento da narrativa. Dessa forma, a hora da história contribuía tanto para a ampliação do conhecimento como para um maior desenvolvimento da linguagem. A Figura 61 apresenta-nos um destes momentos em que a professora, assentada em uma cadeira diante de um grupo de crianças, conta uma história. Mas a atividade não se reduzia a contar a história, uma vez que a professora explorava não apenas o conteúdo do livro (o texto e suas ilustrações), mas também a sua materialidade. O livro é objeto a ser manuseado, folheado, observado e lido. A imagem nos revela que as crianças ouviam a história com atenção, olhos fixos no livro, mais do que na professora e a única criança que, posicionada na primeira fila, encontra-se de frente para o observador, tem o olhar fixo em um ponto mal dimensionado, sugerindo-nos um rompimento com o tempo vivido. Teria a criança

alcançado o tempo do improvável e do impossível, dado pela imaginação e pela fantasia? A imagem do menino confere visibilidade a essas complexas relações do tempo.

Figura 61: Hora da história no NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Na hora da história, afirmam as professoras Judite e Elba, da turma 1, apenas algumas vezes as histórias eram contadas sem o auxílio dos livros com o objetivo de estimular a imaginação e a expressão verbal das crianças, dando-lhes a oportunidade de criar livremente suas histórias e a liberdade de exprimir seus pensamentos mais fantasiosos (SANTOS; VASCONCELOS, 1992, p. 26). Mencionam Sarah e Vânia, professoras da turma 2, que além de ser um recurso bastante usual para aflorar a criatividade das crianças na criação de sua própria história, a hora da história favorecia o desenvolvimento da expressão oral, enriquecia o vocabulário da criança e suscitava o jogo sócio dramático, levando-as a exteriorizar seus sentimentos, “chegando inclusive a resolver alguns conflitos até então não superados” (BENTO, 1992, p. 33).

As histórias ora eram contadas, ora lidas, ora encenadas para que as crianças atualizassem suas fantasias. Segundo Maria Emília e Ridan, professoras da turma 3, a hora da história, em sua turma, constituía-se sempre como “um momento gostoso, mágico e envolvente” para o grupo. “Além da importância relativa ao desenvolvimento da linguagem”, relatam as professoras, “as histórias infantis possibilitavam um contato direto das crianças com suas próprias emoções e fantasias, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do mundo real” (FREIRE; BRITO, 1992, p. 55).

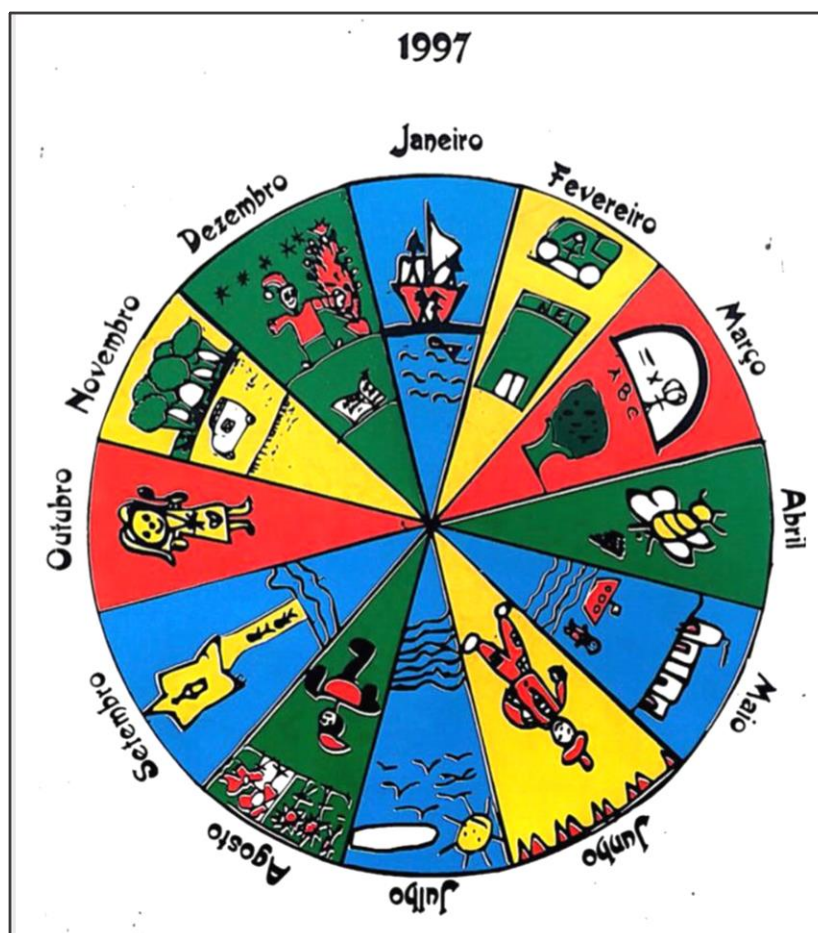
Ouvir histórias, mencionam as professoras Naire e Sarah da turma 5 do ano de 2004, contribuía para que as crianças tivessem também a oportunidade de experimentar as mais diversas emoções, “como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais”, permitindo-lhes vivenciar “profundamente

tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...” (ABRAMOVICH, apud BENTO; CAPISTRANO, 2004, p. 7) Assim, a hora da história era o momento privilegiado de condução das crianças a um outro mundo, no qual elas passavam a ouvir, sentir e enxergar, afetadas pela imaginação.

A **hora do segundo trabalho** encerrava o dia letivo no NEI. Constituindo-se também por um elenco de atividades bem diversificado, as professoras optavam, sobretudo, pelas artes plásticas e jogos simbólicos e sócio dramáticos, dando uma maior ênfase nas brincadeiras com o corpo. Além disso, procuravam ainda relacionar esse momento com o tema de pesquisa estudado pelas turmas (BENTO, 1992, p. 33). Na turma 1 das professoras Ana Lúcia e Ridan, as crianças escolhiam livremente as atividades que desejavam realizar: modelagem, jogos, faz de conta, entre outras. Mencionam as professoras que em momentos de muita agitação do grupo, elas encaminhavam as crianças para o tanque de areia, para que pudessem liberar suas energias, manipulando areia e (às vezes) água (VIEIRA; BRITO, 1992, p. 8-9).

Mas como seria, para as crianças do NEI, sua percepção acerca do tempo escolar? Como as crianças compreendiam a sucessão dos acontecimentos que se processavam no espaço escolar ao longo do ano, dos meses, ou dos dias? Se o calendário é um sistema de medida do tempo cuja menor unidade é o dia, e o dia escolar era determinado pela rotina, o ano é a unidade fundamental do calendário, pois comporta datas que são referências de fatos históricos. O tempo do calendário, adverte-nos Jacques Le Goff (2003), é totalmente social e embora seja o cosmos o grande regulador da duração que se impõe às sociedades humanas, o calendário é sempre determinado pelas estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais de cada uma dessas sociedades. Veremos que as escolas, como parte constitutiva da sociedade ocidental contemporânea, adotam um calendário como sistema de medição anual do tempo. Nesse sentido, o calendário escolar do ano letivo determina o ritmo dos trabalhos, do tempo livre e das festas escolares. No NEI, os dias letivos, os dias de descanso (finais de semana, feriados, recessos e férias escolares), as paradas pedagógicas, as reuniões pedagógicas e administrativas e as festas escolares determinavam o calendário escolar.

O livro *Nas trilhas da imaginação*, escrito no ano de 1997 pelas crianças da turma 5, coordenadas pelas professoras Fernanda Jalles e Carmem Rêgo apresenta-nos, na ilustração da capa, como o tempo escolar transportou-se para o tempo do calendário naquele ano letivo vivenciado pelas crianças no espaço escolar, conforme podemos observar na Figura 62.

Figura 62: Calendário da turma 5 - 1997

Fonte: (JALLES, RÊGO, 1997)

Em um círculo dividido em doze partes diametralmente iguais, que constituem os doze meses do ano, configurados como quadros dos trabalhos, do tempo livre e das festas do calendário escolar, as crianças situaram os acontecimentos de acordo com sua vivência, sua experiência e os saberes aprendidos. Na folha de rosto do livro, acompanha a mesma ilustração da capa um texto explicativo que nos permite compreender melhor as representações produzidas pelas crianças. Assim, no primeiro mês do ano, o desenho de um navio sinaliza que “janeiro é mês de férias, praia e veraneio”; ilustram o mês de fevereiro o desenho do NEI e de uma criança, indicando-nos que “fevereiro é mês de carnaval e início das aulas”; a representação de uma pessoa numa caverna e de alguns sinais gráficos demonstram que “março é mês de pesquisar os homens das cavernas e a escrita”. A representação de um inseto que, para nós, se assemelha a uma abelha em função das cores utilizadas (amarelo e preto), indica que “abril é mês de estudar o [sic] dengue”; “maio é mês de estudar Thomé e conhecer o Rio Potengi”, aponta a ilustração de um conjunto de casas de fazenda e de um rio onde vemos um homem e uma embarcação. “Junho é mês de São João e Quadrilha” e está representado pela figura do matuto;

“Julho é mês de férias”, com a representação de um céu ensolarado e do mar, embora julho seja mês de intensas chuvas na cidade de Natal. A representação do Saci indica que “agosto é mês de folclore” e o Forte dos Reis Magos demonstra que em “setembro é mês de conhecer Natal”; “outubro é mês das crianças e das professoras”, nos diz a representação de uma menina e “novembro é mês do passeio a João Pessoa”, representado pela figura do veículo que provavelmente transportou as crianças naquele passeio, transitando numa estrada. Encerra o ano a figura de um livro aberto e a imagem de um menino vestido de vermelho com o gorro de Papai Noel indicando-nos que “dezembro é mês de lançar o nosso livro e festejar o Natal” (JALLES, RÊGO, 1997, n.p.).

A análise da imagem e do texto que a acompanha nos mostra como o tempo escolar ou o calendário letivo é marcado por atividades significativas que fazem parte do cotidiano escolar e que nos remetem às vivências, experiências e aos saberes que vão sendo construídos cotidianamente na escola. Os trabalhos, ou os temas de pesquisas estudados ao longo do ano aparecem no calendário: a história da escrita; a dengue; o artista potiguar Tomé, que imortalizou em suas telas tanto o cenário rural constituído pelas fazendas quanto o Rio Potengi; o folclore; a história de Natal; e, por fim, o espaço sideral, a partir da visita ao planetário de João Pessoa. As festas – o Carnaval, o São João, o dia das crianças e das professoras, eventos tradicionais bastante festejados nas escolas infantis e de educação básica: os primeiros por se constituírem em tradições culturais com forte influência no Nordeste do Brasil e os últimos em função da importância de se festejar a infância e a relação estreita que, sobretudo, nessa etapa da vida, possuem crianças e professores. Acrescentem-se a essas datas a festa de lançamento do livro da turma 5, concludente da educação infantil e o Natal que demarcam um outro momento na vida das crianças do NEI, pois é findo o ano letivo e o tempo da educação infantil e, depois das esperadas férias, tempo de descanso, também demarcadas no calendário, é chegada a hora daquelas crianças conhecerem outros espaços e experimentarem um outro tempo. Assim, “o calendário, órgão de um tempo que recomeça sempre, conduz paradoxalmente a uma história cronológica dos acontecimentos” (LE GOFF, 2003, p. 516) levando-nos a compreender, no decurso do tempo, como a história escolar das crianças daquela turma 5 determinou o ritmo dos acontecimentos naquele ano letivo de 1997.

2.2.1. O evento: a suspensão do tempo

Fernand Braudel, em *A longa duração* (1990), nos adverte que, quer se trate do passado, quer se trate da atualidade, torna-se indispensável uma consciência nítida acerca da pluralidade da duração social, com seus tempos múltiplos e contraditórios. Voltemo-nos,

portanto, ao tempo breve, *événementielle*, dos acontecimentos, à massa dos pequenos fatos que constituem o passado e a vida cotidiana dos indivíduos, uns resplandecentes, outros obscuros e indefinidamente repetidos.

No espaço escolar, assim como na sociedade, de modo geral, existem, de um lado, eventos que fazem parte da rotina cotidiana e, de outro, eventos que estão situados fora desse dia a dia repetitivo e rotineiro: as festas, as cerimônias, as solenidades, os bailes, as reuniões etc. Se na cultura escolar do NEI a rotina foi, e ainda, é um elemento estruturante da prática pedagógica vivenciada cotidianamente, outras práticas que fugiam à rotina conferiam um caráter “extraordinário” à escola. Referimo-nos às festas de aniversário realizadas no espaço escolar, aos passeios de campo realizados com as turmas, às festas juninas, às festividades da semana da criança e aos demais eventos que, esporadicamente, aconteciam na escola, gerando euforia e animação nas crianças.

As festas, menciona Roberto da Matta, em *Carnavais, Malandros e Heróis* (1997), são concebidas e vividas como ritualizações fora do tempo, situando-se numa zona de suspensão do tempo, que abarca o “universo da fantasia”. Assim considerada, a festa é um ritual definido por uma dialética entre o cotidiano e o extraordinário, quando se abrem as portas da comunicação entre o “mundo real” e um “mundo especial”, construído pela e para a sociedade. Se as festas podem ser estudadas como dramatização de temas e problemas básicos do cotidiano da sociedade, em nossa tese nós a consideramos também como eventos que, ao escapar da rotina diária da escola, geravam modificações no comportamento das crianças e dos adultos que as rodeavam, criando as condições para que esses momentos fossem percebidos como especiais, extraordinários, marcados pela alegria e por valores considerados altamente positivos.

A historiografia brasileira tem se proposto a recuperar as práticas educacionais das festas comemorativas, sobretudo, as festas cívicas que se instituíram a partir do período republicano e que tinham como objetivo forjar uma memória histórica e um ideal de cidadania na população brasileira, expandindo-se, a partir da escola, dos alunos aos seus familiares⁶⁷.

⁶⁷ Ver entre outros trabalhos: AZEVEDO, Crislane Barbosa. Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 93-115, 2011; BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ideal das festas cívicas. In.: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. Belo Horizonte: Contexto, 2009; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escola em festa: as festividades escolares na primeira república no Piauí. IN: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI. **Anais**. Uberlândia, 17 a 20 de abril de 2006; MAIA, Sebastião Alves. **Grupo escolar Duque de Caxias Festas escolares: uma celebração de múltiplos significados**. Natal, UFRN. Dissertação [Mestrado em Educação], 2012; SANTOS, Rosa Milena dos; AZEVEDO, Crislane B. Ensino e celebração: festas escolares nos grupos escolares norte-rio-grandenses no início do século XX. In: SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA, V. 01 a 03 de junho de 2015. **Anais**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://sedeh2015.webnode.com/trabalhos-apresentados/> Acesso em: 06 set. 2021.

Dessa forma, coube aos educadores das primeiras décadas republicanas a tarefa da invenção de “tradições nacionais”, que deveriam incutir no povo o “sentimento republicano” manifesto desde o período colonial, embora necessariamente interrompido durante a monarquia (BITTENCOURT, 2009).

A partir da década de 1950, a organização das comissões federal e estadual do folclore tiveram um papel fundamental no incentivo às festividades escolares. Segundo Marta Abreu (2003), os folcloristas (dentre eles, Renato Almeida, Amadeu Amaral e Cecília Meireles) consideravam que o estudo das tradições populares nacionais deveria constituir parte do currículo escolar e orientar a prática pedagógica socializadora dos professores. A vivência e a consequente valorização das tradições populares pelas crianças nas escolas, primordialmente no ensino primário, era compreendida como instrumento efetivo de formação da identidade nacional brasileira. Assim, as festas tornaram-se uma excelente oportunidade para a aplicação desta estratégia no ensino, uma vez que eram eventos integradores de toda a comunidade escolar.

Veremos, pois, nas páginas seguintes, como se processou, no NEI, a passagem do “domínio do mundo cotidiano” a outro: “o mundo dos acontecimentos *extra-ordinários*”. Em nosso trabalho de pesquisa documental as informações acerca das comemorações festejadas na escola nos chegaram por intermédio de três tipos de fontes distintas: entre os anos de 1979 e 1985, nossa principal fonte de consulta foram os Boletins informativos da UFRN, preservados na Sessão *Coleções Especiais*, pertencentes ao acervo da Biblioteca Central Zila Mamede. Para os anos compreendidos entre 1988 e 2008, consultamos os relatos de práticas pedagógicas escritos pelas professoras do NEI, publicados nos cadernos *Faça e Conte* e os registros sobre as pesquisas escolares desenvolvidos pelos alunos das turmas de alfabetização, bem como as histórias de faz de conta produzidas por essas mesmas crianças, contidos nos livros da turma 5, preservados pela Biblioteca Setorial do NEI.

Considerando que as festas escolares, como elemento constitutivo da cultura escolar do NEI, são incorporações das festas sociais adaptadas às propostas pedagógicas da escola e considerando que nossas principais fontes de pesquisa guardam, sobretudo, as marcas do olhar da criança sobre o cotidiano escolar, nesse trabalho de reconstituição das festas do NEI, observamos duas categorias específicas de comemorações que reuniam, em maior ou menor grau, a comunidade escolar: as festas oriundas das tradições religiosas que, desde os primórdios da República, acompanhavam as festas cívicas como prática de invenções das tradições

nacionais (BITTENCOURT, 2009)⁶⁸; as festividades centradas na criança com vistas a celebrar a infância, a exemplo das comemorações de aniversários e das atividades lúdicas e recreativas levadas a cabo durante a semana da criança. O NEI, gestado, nascido e criado no período de redemocratização do Brasil, não se viu na contingência de comemorar as chamadas festas cívicas, que até o período de abertura política constituíram-se numa imposição do Estado autoritário. Assim sendo, nossas fontes revelam que a instituição gozava de autonomia para determinar seu calendário festivo, de acordo com a sua proposta pedagógica.

2.2.1.1. A festa de aniversário na escola

O dia do aniversário natalício constituiu-se, no decurso do tempo, em um acontecimento significativo na vida familiar e individual. Fonte de alegria na infância, tornou-se um dos momentos mais esperados pelas crianças, principalmente por aquelas pertencentes às camadas médias da população, como as que aqui estudamos, que tinham condições de comemorar a nova idade com uma festa no convívio familiar e social ou no ambiente escolar. A comemoração do aniversário na escola era prática recorrente no NEI e permitia juntar ao aniversariante, além das professoras e de todos os colegas de escola que compartilhavam da sua vivência cotidiana, os familiares mais próximos numa comemoração especial para todos. Mas como era a festa de aniversário no NEI? Os primeiros indícios nos chegam no ano de 1989, por meio do registro acerca da comemoração do aniversário de Mariana, aluna da turma 5, que festejou mais um ano de vida levando para a escola bolo, pirulito, beijo, chocolate e suco. Para esse aniversário as crianças tiveram oportunidade de fazer enfeites para a sala, como a bola e o sorvete produzidos por Rafael. E a memória da festa ficou guardada no registro escrito pela criança e nas fotos tiradas pelo seu pai (MEDEIROS; AZEVEDO, 1989, p. 2, 4). No aniversário de Juliana, ocorrido no ano de 1992, também teve bolo, pipoca, cachorro-quente, refrigerante e a filmagem foi feita por Aldenora, professora da escola (FREITAS, 1992, n.p.). Já no aniversário de Aline, naquele mesmo ano, teve pão de queijo, pipoca, coca-cola e bolo. E “todo mundo recebeu uma reguinha e um ursinho com bolinhas dentro e eu comi e tomei tudo isso”, relatou-nos Angélica, criança da turma 5 (FREITAS, 1992, n.p.).

Para comemorar o aniversário da professora Elba, as crianças prepararam, na escola, com o auxílio das professoras e da cozinheira, um delicioso bolo de chocolate a partir

⁶⁸ Circe Bittencourt (2009) registra a existência de tais festas, embora destaque que, comemoradas efetivamente nas escolas confessionais, não havia registros nas escolas públicas de São Paulo acerca das festas nacionais dedicadas à preservação do catolicismo, mesmo a partir de 1931, quando introduziu-se o ensino religioso nas escolas oficiais.

de uma receita que registraram no livro da turma 5 B, no ano de 1996. Os relatos acerca dos aniversários demonstram que as festas envolviam também, além do encontro e da socialização, da alegria e da diversão, o saber-fazer pedagógico. As habilidades manuais e artísticas das crianças eram exercitadas a partir da preparação tanto dos enfeites para a festa, quanto da receita de um bolo, que depois de preparado, tornou-se atividade de escrita. Além disso, a análise das Figuras 63, 64 e 65, expostas abaixo, demonstra que a festa de aniversário no NEI era um evento aparentemente simples. Embora houvesse presença de familiares das crianças (conforme observamos na Figura 63, que registra a presença do pai e do irmão da criança aniversariante, bem como de outros adultos que nos parecem ser da família), destinava-se, sobretudo, a ela e aos seus demais colegas de turma que, em torno do bolo, dos salgadinhos e docinhos, sucos e refrigerantes, dispostos sobre as mesinhas da sala de aula, sopravam juntos a velinha em comemoração a mais um ano de vida (Figuras 64 e 65).

Figura 63: Festa de aniversário no NEI com participação da família



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 64: Criança sopra velinha em festa de aniversário no NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

Figura 65: Crianças festejam aniversário do colega no NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

As crianças da turma 5 da professora Analice, também do ano de 1996, relatam que elas ficam “muito felizes quando tem aniversário na sala” e gostam muito da “hora de cantar *Com quem será?*” (VICTOR, 1996, p. 4). Na atualidade, são crescentes os debates acerca da adultização da infância e um dos temas muito discutidos diz respeito ao fato de que crianças não namoram. Assim sendo, há pouco incentivo, no ambiente escolar, para que as crianças aprendam e reproduzam a cantiga *Com quem será que fulano(a) vai casar*, na sequência ao tradicional *Parabéns pra você*. Mas em 1996 a realidade era outra e a questão que envolvia o gostar do outro, a afetividade entre os colegas, aparece algumas vezes nessa obra. Entre as músicas que a turma registra em seu livro e que aprenderam e cantaram durante o ano está a canção “Alô! Alô!”

Peixes a nadar,
Tchibum, tchibum,
Laiá, laiá
Eu tenho um amor
Que se chama _____
Alô! Alô!
Como vai você?
Alô! Alô!
Eu gosto de você (VICTOR, 1996, p. 107).

Naquele contexto, as músicas se apresentavam, no espaço escolar, como um canal de expressão dos desejos não explícitos das crianças. Eram o meio que possuíam para dizer ao colega o que ele representava naquele momento de suas vidas. Além das canções, entre as parlendas que as crianças registraram vinculadas à tradição popular do povo brasileiro, destacamos: “Fui na escola aprender o beabá. A danada da professora me ensinou a namorar. Namorei com um garoto da escola militar. O danado do garoto só queria me beijar. Sete e sete são quatorze, com mais sete vinte e um, mas não caso com nenhum...” (VICTOR, 1996, p. 120).

Vemos, pois, o resgate, na cultura popular, de tradições que evocavam o namoro, o afeto, o bem-querer e sua reprodução no espaço escolar como vivência e experiência na infância.

No livro *Gira-Gira* (2005), no capítulo sobre *A História da turma: Como somos*, ao se apresentarem falando de seus gostos e preferências, Izaque e Nicollas afirmam que, além de gostar de jogar futebol, eles também gostam de namorar. E no livro *a Floresta do Conhecimento* (2006), na sessão denominada *Revelando nossos sonhos e prazeres*, a pequena Sofia, de 6 anos, revela-nos, também, possuir um namorado entre seus colegas de classe, embora ressalte, parecendo querer nos tranquilizar: “mas é namorado de criança” (ARAÚJO; LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 92). Assim, nossas fontes sugerem que entre as crianças na faixa etária entre os 6 e 7 anos existiam aquelas que já haviam se despertado para determinados comportamentos que não eram próprios à infância.

Mas retornando às festas de aniversário, em 1999, mais uma vez a cantiga “Com quem será?” abriu a narrativa de Bruno sobre o seu aniversário de 6 anos que foi comemorado na escola, com uma festa na hora do lanche. Para a comemoração a família providenciou bolo, refrigerantes, salgadinhos, pães de queijo e brigadeiros. As crianças cantaram “parabéns pra você”, “com quem será?”, comeram as delícias do aniversário e brincaram juntas. Na sequência, dirigiram-se para o parque da escola, pois já era a hora do recreio. Bruno, o aniversariante, não acompanhou os colegas, porque estava doente, mas ficou muito emocionado por poder comemorar seus 6 anos com seus colegas da escola (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 59). Chama-nos a atenção o fato de que, por mais que faça parte da cultura escolar advertir aos familiares das crianças doentes a necessidade de retê-las em casa durante tais ocorrências, Bruno, mesmo doente, vai à escola comemorar seus 6 anos, embora não se dirija ao parque para brincar com os colegas.

No ano de 2005, cinco crianças da turma 5, Beatriz, Giorgi, Nicollas, Vivian e Yuri, também festejaram seus aniversários na escola, numa demonstração de que tal prática, embora não fosse majoritária entre o grupo de alunos, era bastante usual. As crianças narram que o aniversário de Giorgi Bruno foi comemorado no mês de outubro, com a participação de todos os colegas da turma, numa festa “muito legal”, cujo tema eram os “Teletubbies, pois os pratinhos tinham essa decoração”. As crianças comeram “muito bolo, brigadeiro, pipoca e balinhas” e “Giorgi recebeu muitos presentes” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 45). A escolha dos *Teletubbies* para decorar o aniversário da criança demonstra a capacidade de

influência da kindercultura e dos meios de comunicação de massa na vida cotidiana das crianças das camadas médias da população⁶⁹.

Vivian, aluna da mesma turma 5, também comemorou seu aniversário de 8 anos⁷⁰ na escola, conforme relatam suas colegas Ana Laura e Marina, nessa narrativa:

Vivi fez seu aniversário na escola. Ela estava completando oito anos. Tinha muitos convidados: o papai e mamãe dela, a irmã Vilma e a tia Lucimar. Também todas as crianças da turma 5 e as professoras. Tinha um bolo com velinhas e muita comida gostosa. Vivi ficou muito feliz, principalmente quando recebeu os presentes e abriu-os todos de uma vez. Vivian ganhou: bonequinhas, maquiagem, jogos e brinquedos. Depois dos parabéns, a turma cantou: “Com quem será que a Vivi vai casar? Vai depender se Isaque vai querer...” Foi um aniversário muito legal (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 89).

As narrativas que aqui transcrevemos demonstram que o aniversário festejado na escola era um momento de muita alegria na vida das crianças. Observamos que a prática envolvia a participação não só dos colegas de turma e das professoras da escola, mas também dos familiares mais próximos à criança, como os pais, irmãos, tios e avós. Além disso, observamos que entre os comes e bebes favoritos das crianças nesses eventos estavam, além dos tradicionais docinhos e salgadinhos, o bolo, sempre presente, algumas guloseimas (como o pirulito, o chocolate, o ursinho com bolinhas, as balinhas) e o refrigerante, que nos parece ser a bebida preferida entre as crianças naquele período. A possibilidade de um aniversário temático que conferia caráter especial ao evento, com enfeites produzidos ora pelas crianças, como o sorvete e a bola feitos por Rafael para o aniversário de Mariana, ora provenientes da *mass média*, como os *Teletubies* que certamente encantaram as crianças na festa de Giorgi e os presentes ofertados ao aniversariante, bem como os registros em fotos e as filmagens, também apareciam como práticas corriqueiras nessas festividades. Por fim, verificamos que cantar tanto a música *Parabéns pra você*, quanto *Com quem será* conferia maior animação ao evento.

Na atualidade, permanece no NEI a tradição de se comemorar a festa de aniversário com um lanche coletivo, no qual a criança compartilha com os amigos e seus familiares mais próximos, pais e irmãos, seu bolo de aniversário, salgadinhos, docinhos e suco. A escola restringe, nessas comemorações, o consumo de refrigerante e das guloseimas, tais como balas, chicletes, bombons, pirulitos, chocolates, entre outros do mesmo gênero, com vistas a garantir, minimamente, o controle da qualidade alimentar das crianças, mesmo nesse dia especial. Nesse

⁶⁹ Essa questão será retomada com mais vagar no Capítulo 3 de nossa tese.

⁷⁰ Vivian é uma criança com deficiência. Acreditamos que sua permanência na educação infantil até os 8 anos de idade se deva à dificuldade de inclusão dessas crianças nas turmas mais avançadas das escolas regulares de educação básica. Detectamos, ao longo de nossa pesquisa, outros casos de permanência na escola de crianças com deficiência, com idade superior aos 7 anos.

evento, que é realizado na sala de aula da turma da criança aniversariante, também não é permitido, nos dias de hoje, balões e decorações ostensivas. A escola oferece uma toalha florida que cobrirá a mesa onde serão colocados o bolo, os salgadinhos, os docinhos e o suco. As crianças, depois de cantarem os parabéns, abraçarem e presentear (aquelas que assim o desejarem) o aniversariante, lancham juntas, seguindo, na sequência, para o sempre esperado momento de brincadeiras no parque.

2.2.1.2. As festas juninas

Tradição cultural em todo o Brasil e, sobretudo, nos estados do Nordeste, as festas juninas, ou o São João, como é comumente chamado no NEI, é um evento que envolve toda a comunidade escolar – professoras, técnicos administrativos, crianças e familiares, numa comemoração de muita alegria, muita cor, muita música, muita dança e muita comilança. Segundo Eulália Barros (1990, p. 34), desde os primórdios, essa era a festa mais criativa e mais participativa que ocorria na escola e o envolvimento das crianças nesta celebração iniciava-se meses antes, com a preparação de um roçado de milho, batata doce e mandioca, plantado, cultivado e colhido pelas crianças da escola para ser saboreado no dia da festividade de São João. A primeira referência que encontramos na documentação que pesquisamos a respeito do São João do NEI data de 1982, quando a assessoria de imprensa da UFRN noticiou que a festa ocorreria no dia 2 de junho, “quando o NEI às 16 horas, reunirá seus alunos, pais e familiares para os festejos juninos, acompanhados de comidas típicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1982a, p. 3). Anos mais tarde, Gustavo, aluno da turma 5 do NEI, contextualizava a festa, mencionando que “no São João se comemora o nascimento de São João” e que “nessa época se dança a quadrilha, com fogueiras, comidas típicas, fogos e balões...” As crianças da turma 5 B do período vespertino do ano de 1996 relatam:

as pessoas se vestem com roupas caipiras. As mulheres colocam vestidos com rosas e babados e os homens vestem calça jeans, camisa e lenço no pescoço. Também colocam um chapéu de palha na cabeça. A gente enfeita o salão com bandeirinhas, balões e bonecos de papel. E se dança a quadrilha com muita animação (CARTAXO, 1996, p. 15).

Caracterizados como matutos e com o salão devidamente enfeitado, no embalo da festa, as crianças da turma 5 B do período matutino dançaram, naquele mesmo ano de 1996, o *Xote Ecológico* e cantaram, juntamente com o rei do baião:

Não posso respirar,
 Não posso mais nadar
 A terra está morrendo
 Não dá mais pra plantar
 Se plantar não nasce
 E se nascer não dá

Até pinga da boa

É difícil de encontrar (MEDEIROS, VASCONCELOS, 1995, p. 25-27)

No NEI, a tradição da festa junina envolvia todo um trabalho de contextualização da festividade que incluía o estudo dos gêneros musicais, das letras das canções e dos artistas que, ao longo do tempo, emprestaram suas canções ao evento. Nessa perspectiva, *Xote ecológico* é resgatado com vistas a conscientizar as crianças dos problemas ambientais que envolviam o planeta e o mês de junho deixava de ser apenas tempo de festas juninas para se tornar tempo de novas aprendizagens, embaladas pelas músicas, pela quadrilha, pelas comidas típicas, pelas simpatias, pelas histórias das festas juninas.

Tradicionalmente, o NEI privilegiava o forró, o xote e o xaxado como estilos musicais a serem tocados em suas festas juninas e Luíz Gonzaga era um dos artistas bastante trabalhado pelas professoras, juntamente com as crianças. Em 2005, as crianças da turma 5 fizeram uma interpretação coletiva da música *Asa Branca*, que teria sido utilizada por elas na festa junina e que, segundo elas, possuía “grande valor para as pessoas do sertão”, pois “trata da seca do nordeste”. As crianças associavam a letra da canção à história do seu criador, Luiz Gonzaga, que nasceu no sertão de Pernambuco e migrou para o Rio de Janeiro, ainda jovem, em busca de oportunidades.

Quando Luiz canta *Asa branca* diz que a terra do sertão, na seca, é tão quente como uma fogueira.

A música *Asa branca* fala das pessoas que vão embora do sertão porque a falta d'água mata a plantação, o gado e outros animais.

O autor fala da sua tristeza por estar longe da sua terra e do seu amor...

(RIBEIRO, 2000, p. 29)

É a partir da obra de Luiz Gonzaga que a imagem do sertão do Nordeste, com seus problemas e seus dilemas, emerge no imaginário das crianças do NEI. Fica bastante patente o quanto, na narrativa das crianças, o Nordeste e o nordestino sertanejo são o reflexo de uma abordagem imagética e discursiva fruto de “invenções efetuadas por meio de determinadas relações de poder e do saber a elas correspondentes”, com vistas a “falar e mostrar a ‘verdadeira’ região” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 31-32). Dessa forma, a escola contribuía também para perpetuar “essa invenção, essa repetição regular de determinados enunciados tidos como definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 35), reforçando, assim, no imaginário infantil, um Nordeste que se contrapunha ao Sul e ao Sudeste, esses como lugar de progresso e riqueza, aquele como lugar de atraso e pobreza.

Um segunda narrativa fornece-nos, também, novos indícios acerca da representação do sertão no imaginário das crianças do NEI. No entanto, ao invés da narrativa estabelecer a

contraposição Nordeste/Sul-Sudeste, como a anterior, a criança contrapõe sertão e litoral. Nesse sentido, Danilo nos conta que,

Quando esse ano começou as pessoas que vivem no sertão pensaram que ia chover bastante, mas a seca chegou. As pessoas ficaram desesperadas. O boi começou a morrer, os rios secaram e não tinha mais água para beber. As plantas murcharam e muitas pessoas tiveram que deixar sua terra e ir para outras cidades. Muitas pessoas vieram para Natal pedir esmolas e ficaram morando nas ruas. Quando a noite chegava dormiam nas calçadas. Depois de muitos dias de sofrimento começou a chover [sic] em Natal e também em alguns lugares do sertão. Algumas pessoas puderam [sic] voltar para a sua terra. Com a chuva as plantas começaram a crescer, o boi teve comida para comer. Essas pessoas disseram obrigado a Deus. Elas voltaram a tomar banho no rio, ter plantações e leite das vacas. Voltaram a ser feliz (LIRA; MEDEIROS, 1998, p. 36-37).

Observamos, pois, que, no imaginário da criança, a pobreza e a miséria que assolam a população sertaneja é fruto de um problema climático, que determina a sua migração para as regiões litorâneas do país, no caso para a cidade de Natal, a fim de escapar dos problemas acarretados pela seca. Muito provavelmente Danilo foi testemunha da grande seca que atingiu o Nordeste no ano de 1998 e que acarretou muitas mazelas sociais, como as que a criança descreve: migrações forçadas para escapar da fome e da morte, pessoas pedindo esmolas nas ruas e dormindo nas calçadas ao léu. Entretanto, se a catástrofe natural não podia ser evitada, tais mazelas sociais, ocasionadas por ela, poderiam ter sido prevenidas.

A situação descrita por Danilo é, sobretudo, fruto da distribuição desigual de riqueza que coloca em polos distintos o sertanejo rico e o pobre, bem como o natalense rico e o pobre. Celso Furtado (1998) já nos advertia que o drama da seca é, sobretudo, o da falta de renda de uma população miserável, que passa a morrer de fome porque é dependente dessa pequena renda para sobreviver. Por outro lado, há que se considerar a ingerência e a inação de uma classe política que, ainda hoje, se prevalece das suas posições no governo para dificultar a formulação de uma política preventiva de combate à seca, uma vez que vive muito mais cercada por pessoas interessadas na indústria da seca do que na solução de tal problema. Dessa forma, o que a narrativa da criança demonstra é que, no imaginário social, a seca é calamidade natural e tal fato, assim posto, isenta a classe política de responsabilidades e atende aos anseios e interesses dos donos do poder.

Mas feito esse parêntese para compreender o sertão, *locus* privilegiado da festa junina, no imaginário social, em 2005 encontramos nova referência ao rei do baião na história da faz de conta de Brenda, sobre uma menina que foi para uma festa de São João numa fazenda e que, embora tenha se entristecido por não ter encontrado um par para dançar a quadrilha, alegrou-se porque começou a tocar a música da qual ela mais gostava: “olha pro céu meu amor,

veja como ele está lindo” (VICTOR; GUIMARÃES; SENA, 2005, p. 33). Assim, a festa do São João era também o momento das crianças conhecerem e estudarem as músicas que tradicionalmente eram tocadas, assim como seus artistas. Era em tempos de festa junina que tais músicas entravam, carregadas de sentido, para o repertório cultural das crianças.

Por meio de tais narrativas percebe-se que a festividade de São João não era a mesma sem a fogueira, os balões, as bandeirinhas e as lanternas. Se a festa de São João nos levava às bandeirinhas, estas conduziam as crianças ao estudo da arte de Alfredo Volpi, que sempre atento ao cotidiano, fazia uso das bandeirinhas de São João, com forma e geometria bem definida, como instrumento para abstração nas telas, sem limites⁷¹. E as crianças tinham a oportunidade de dar vivas a São João e a Alfredo Volpi. Constatamos, aqui, mais uma vez, que as intervenções pedagógicas levadas a cabo no NEI, longe de serem desconexas ou fragmentadas, como sentenciou Marta Chaves (2015) em seu estudo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, eram criadoras de necessidades, na medida em que disponibilizavam às crianças diversos dispositivos culturais capazes de fomentar novos saberes na infância. Além disso, as festas comemoradas na escola, a exemplo do São João, não eram mera apropriação de tradições culturais ou de comemorações sociais, mas se constituíam como momentos capazes de fomentar novas vivências e experiências, propagando saberes que se ajustavam aos pressupostos pedagógicos da instituição.

Assim, o São João não se resumia somente à festa propriamente dita. Em tempos de festividade junina era hora de reafirmar, juntos aos pais e avós das crianças, as lendas e superstições ligadas aos festejos. As crianças aprendiam que “a fogueira [que] também é usada nas festas [...], antigamente servia para espantar os maus espíritos” (CARTAXO, 1996, p. 16). E conheciam muitas outras lendas sobre a fogueira que giram em torno da religiosidade popular: a fogueira como recurso utilizado por Santa Isabel para anunciar à Maria, mãe de Jesus, o nascimento de seu filho, São João Batista; a fogueira como símbolo da espiritualidade de São João em momentos de oração no deserto (VICTOR, p. 2006, p. 89-92). Outra superstição que as crianças resgataram com os mais velhos era a simpatia. Dessa forma, aprenderam que se, em noite de São João, alguém enfiasse uma faca nova no tronco de uma bananeira, o leite que dele escorria formava a primeira letra do nome da pessoa com quem esse alguém iria se casar (MEDEIROS; VASCONCELOS, 1995, p. 29). E eram muitas as simpatias em torno da pessoa

⁷¹ Um relato mais detalhado sobre a prática pedagógica envolvendo a leitura e a contextualização da obra de arte de Alfredo Volpi pode ser encontrado em: VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos; ROCHA, Olga Maria Cavalcanti. Balões, bandeirinhas, milho e fogueira: os saberes/fazeres das tradições juninas na escola infantil. In: NUCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Entrelaçando vivências e saber na educação infantil**. Natal: NEI/UFRN, 2006, p. 35-37. (Coleção Faça e Conte)

amada, com a evocação de Santo Antônio, o santo casamenteiro, e São João. Além da citada simpatia usando a bananeira, as crianças descreveram muitas outras, usando alianças, bacia de água, imagem do santo, entre outros elementos vinculados à tradição e religiosidade popular (VICTOR, 2006, p. 121-126).

No NEI, os festejos juninos, em função da importância cultural que exerciam e ainda exercem, sobretudo, na região Nordeste do Brasil, eram considerados temas cíclicos e estudados numa perspectiva histórica cultural, que envolvia uma série de pesquisas e discussões sobre as suas origens e sua evolução no devir dos tempos. Marta Abreu (2003) menciona que a história das festas juninas no Brasil ainda está por se fazer e que tal tradição não possui origem nacional, visto ter sido trazida ao Brasil pelos colonizadores portugueses, muito antes de se conceber uma nação brasileira. Nessa perspectiva, as crianças do NEI apoiavam-se tanto na mitologia cristã, quanto nos ritos pagãos para compreender a origem dos festejos juninos:

Há milhares de anos existia uma festa com o nome de Joanina, era comemorada pelos cristãos em homenagem a São João.

Num lugar muito longe daqui, os homens faziam uma outra festa para agradecer aos espíritos pela boa colheita. Acendiam fogueiras agradecendo a terra boa para plantar e, soltavam balões agradecendo aos santos.

Essa festa do passado originaram [*sic*] a festa junina que nós dançamos até hoje (RIBEIRO, 2000, p. 30).

Já sobre a origem das quadrilhas, dançadas nas festas juninas, as crianças do NEI apresentam-nos duas versões distintas: em uma delas mencionam que a quadrilha se originou “na idade média, primeiramente, na Inglaterra”, surgida em meio à nobreza, mas que, com o passar do tempo, foi apropriada pelos camponeses. No Brasil, teria sido introduzida pelos europeus, à época do descobrimento, “chegando inicialmente em Recife e depois se espalhando por todo o Brasil” (FERNANDES; MELO, 2005, p. 36). Já a segunda versão também menciona o caráter exógeno da festividade, mas afirma que sua origem é francesa, tendo sido introduzida no Brasil pela corte de D. João VI, constituindo-se na “dança preferida para abrir os bailes da corte” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 41).

A quadrilha, símbolo da festa junina, originou-se de uma contradança trazida ao Brasil pela corte imperial portuguesa, cujas figuras e passos sofreram uma série de modificações e adaptações ao longo dos tempos e dos espaços em que foram sendo executadas. “Nobre e cortês na sua origem, a quadrilha tornou-se uma dança e um espetáculo popularizado e reinventado, marcando as festas de São João de todo o país” (CHIANCA, 2007, p. 50). Dos palácios e salões situados nos centros urbanos, a quadrilha deslocou-se para o interior, quando em fins do século XIX e inícios do século XX, já na órbita das implicações políticas e culturais dadas pelo advento da República, tais costumes passaram a ser desprezados pelas camadas

urbanas citadinas, sendo incorporados ao modo de vida das populações interioranas, consideradas defasadas geograficamente e culturalmente em relação à cidade (CHIANCA, 2007, p. 50). Adotando uma linha explicativa semelhante, Marta Abreu (2003) menciona que nossas atuais festas juninas, excetuando-se aqui e ali, a fogueira, os fogos controlados e algumas comidas “típicas”, guardam poucas semelhanças com os festejos de inícios do século XIX, descritos por Mello Moraes Filho em *Festas e Tradições populares do Brasil* (1977). Segundo a autora, muito provavelmente foi entre a virada do século XIX e as primeiras décadas do século XX que certas marcas das festas juninas atuais (o traje, a música caipira, o casamento na roça e as barraquinhas, por exemplo), teriam passado a fazer parte da festa, em função das inúmeras transformações modernizantes pelas quais passaram as maiores cidades brasileiras, levando-as a se afastar do mundo rural.

Exatamente nesta época ganham expressão na literatura e nos textos teatrais as figuras do caipira ou matuto, do sertanejo ou caboclo, representando o interior e o atraso frente ao pretenso progresso das cidades. As festas juninas teriam se transformado em festas caipiras (ABREU, 2003, p. 18).

Nesse sentido, verificamos também, a partir do texto coletivo escrito pelas crianças da turma 5 do NEI, a consciência histórica de que certas tradições não são tão originais e autênticas assim, afinal, mencionam as crianças a partir de suas pesquisas, as festas juninas foram adaptadas ao gosto brasileiro, tanto em relação ao jeito de dançar, ao local, quanto aos trajes usados (FERNANDES; MELO, 2005, p. 36). Tais dados atestam, conforme muito bem nos ensinou Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1984), que as tradições são inventadas e, permanentemente, reinventadas, pois visam conservar determinadas estruturas do passado frente às transformações ocorridas na modernidade.

Além das atividades de pesquisa que envolviam o estudo mais sistematizado sobre os festejos juninos, uma série de atividades diversificadas ocorria no espaço escolar do NEI no decorrer do mês de junho. Assim, no ano de 2005, as crianças da turma 5 tiveram a oportunidade de vivenciar jogos e brincadeiras, experimentar as simpatias, ler e cantar músicas juninas, entrevistar os pais e avós sobre as tradições juninas, em especial, sobre a quadrilha, realizar lanche coletivo com comidas típicas e, finalmente, dançar a quadrilha na festa junina da escola, encenando o casamento matuto (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 41).

Em meados dos anos 2000, passadas mais de duas décadas de festejos juninos no Núcleo, as professoras Izana e Rutilene afirmavam que “o São João no NEI já virou uma tradição”. No mês de junho, quando se comemora São João, Santo Antônio e São Pedro, as crianças do NEI vivenciavam intensamente essa festa: os seus ritmos e suas danças (forro pé de serra, xote e xaxado), suas brincadeiras divertidas (pau de sebo e rabo no burro, pescaria e

argola, conforme observamos nas Figuras 66 e 67), as gostosuras do milho (milho verde, pamonha, canjica) e muitas outras delícias (cocada, cachorro-quente e churrasco), dispostas sobre farta mesa ao longo da qual se encontravam as crianças, prontas a degustar tais gostosuras (Figura 68) e, por fim, os enfeites (bandeirinhas, balões e lanternas) (FERNANDES, MELO, 2005, p. 34).

Figura 66: Barraca da pescaria na festa junina do NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

Figura 67: Brincadeira da argola na festa junina do NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

Figura 68: Comidas típicas servidas na festa junina do NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

Há que se lembrar, também, que uma “tradicional” festa junina não podia dispensar a fogueira e os fogos em homenagem aos santos. O chumbinho, o traque, as velinhas, a chuva de prata, o mijão, o vulcão, o peido de “véia” e a cobrinha, eram, repetidamente, descritos pelas crianças do NEI em suas narrativas sobre o São João (RIBEIRO, 2000, p. 12).

Se a festa junina constituía uma tradição para todo o NEI, a dança da quadrilha e o casamento matuto tornaram-se tradição na turma 5, conforme reforçam as professoras Izana e Rutilene (FERNANDES, MELO, 2005, p. 34). Os alunos das professoras Analice, Cláudia e Clarice, que também dançaram a quadrilha no ano de 2005 na festa junina do NEI, descreveram alguns passos que aprenderam para apresentar na festa: *beija-flor*; *x a galope*; *túnel*; *caminho da roça*, *olha a cobra*, *caracol* e *arara* acompanhavam os tradicionais *balancê*, *sangê*, *anarriê* e *alavantu* das quadrilhas juninas (Figuras 69 e 70).

Figura 69: Crianças dançam a quadrilha junina do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 70: Crianças fazem o caracol na quadrilha junina do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

As imagens das quadrilhas registradas nas Figuras 69 e 70 nos dão também a dimensão da caracterização das crianças matutas durante a festa junina: as meninas usavam vestidos de chita, com babados, rendas e laços, em cores fortes, alegres e vivas, ora exibiam laços, chapéus e tranças nos cabelos; já os meninos, vestiam-se com uma roupa mais despojada, composta por blusas xadrezes ou quadriculadas, também em tons fortes e alegres, calças jeans nas quais, muitas vezes, eram improvisados remendos costurados com restos de tecidos, e, por vezes, lenços no pescoço e chapéus na cabeça. Assim, percebemos que, de modo geral, a vestimenta do matuto segue o estereótipo citadino do homem do campo, ao qual se atribui, por ocasião das festas e eventos sociais, o gosto exótico pelas cores fortes, alegres e vivas. Segundo Chianca (2007, p. 51), desde a década de 1930, a simplicidade vestimentar constitui a marca do matuto e tal simplicidade é fruto de um estado revelador de privações econômicas. Assim, a chita, “tecido-chave da roupa matuta”, é informada por essa precariedade, tratando-se de um tecido barato e de baixa qualidade. Chianca menciona, ainda, que a sociedade urbana apresenta o matuto como um inadequado às práticas corporais citadinas, em função do mal gosto e da estética excessivamente grosseira de suas vestimentas.

Se providenciar a vestimenta que as crianças usavam na festa junina era tarefa das famílias, preparar as apresentações das crianças da turma 5 para dançar a quadrilha e encenar o casamento matuto era tarefa da escola, conforme podemos observar pela Figura 71, que registra um momento bem divertido da fala do padre durante o casamento matuto, denunciada pelas expressões sorridentes das crianças que compõem a cena, no papel da noiva e do noivo, e da professora Gilvânia, que ensaiava o grupo.

Figura 71: Ensaio para o casamento matuto do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Nesse trabalho de preparação que antecedia aos festejos juninos, valia também rememorar o que as crianças dos anos anteriores realizaram, tal como procederam as professoras Andréa, Sayonara e Simone, quando assistiram, juntamente com as crianças da turma 5 do ano de 2005, à filmagem da encenação do casamento matuto realizado pelas crianças do NEI, no ano de 2004, na festa junina da escola. Além disso, as professoras também conversaram com as crianças sobre o tema, a fim de compreender qual era o seu grau de entendimento sobre o assunto. E as respostas foram bem diversificadas:

- As pessoas se casam quando se amam muito.
- As pessoas se casam para ganhar filhos.
- O casamento matuto é engraçado porque o noivo corre para não casar.
- Eu acho violento, porque o pai da noiva, o delegado e o soldado pegam o noivo para se casar à força.
- Eu acho engraçado porque o pai diz: *você casa com a minha fia nem que seja debaixo de bala* (risos).
- Eu não sei por que a noiva desmaia.
- É porque o noivo corre para não se casar (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 40, grifos das autoras).

As crianças partiram da concepção romântica e tradicional do casamento, como fruto do amor entre duas pessoas para a formação da família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, para, enfim, refletir sobre o casamento matuto, no qual a união entre duas pessoas era marcada mais pela violência do que pelo amor. Embora a maior parte das respostas das crianças demonstrassem, talvez sem perceber, a ação violenta no casamento matuto, elas o compreendiam a partir de uma perspectiva cômica. Apenas uma das crianças destacava seu caráter efetivamente violento, afinal “o pai da noiva, o delegado e o soldado pegam o noivo para se casar à força”. Assim a criança demonstrava o quanto a atitude do pai da noiva, que usava de seu poder e sua autoridade com vistas a subjugar o noivo ao seu arbítrio, era truculenta.

As opiniões das crianças, derivadas de suas experiências pessoais, construídas dentro e fora da escola, refletiam sua visão de mundo e os valores que elas estavam incorporando em sua vida. As professoras mencionam que tais opiniões divergentes foram trabalhadas em contraposição a outros saberes, favorecendo o processo de ressignificação dos conhecimentos que as crianças possuíam anteriormente. No entanto, não nos parece que o resultado tenha sido diferente do que apontou a discussão inicial, uma vez que o texto coletivo não destaca o caráter violento do casamento matuto, tal qual mencionou uma das crianças da turma. A narrativa produzida pelas crianças reforça, mais uma vez, a ideia do casamento tradicional por amor e para a formação de família com filhos e se limita a dizer que “Quando o assunto é festa junina, o casamento é de brincadeira e é engraçado porque o noivo corre para não casar, a noiva desmaia e o pai da noiva chama o delegado para o noivo se casar à força” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 41).

Assim, parece-nos que o fato do casamento matuto constituir uma tradição cultural impossibilitava a escola, ainda naquele momento, de reforçar no imaginário das crianças o caráter violento de uma prática que, se não fosse brincadeira ou mera encenação teatral, deveria ser considerada intolerável, uma vez que causava constrangimentos aos sujeitos envolvidos e os oprimia. Entretanto, há também que se refletir acerca da origem dessa versão considerada cômica em torno do casamento matuto nos festejos juninos, uma vez que, segundo Mariza Lira (1956), o casamento fantasiado teria sido introduzido nas festas juninas por volta da década de 1950, nas zonas rurais próximas ao Rio de Janeiro. A autora, que havia presenciado casamentos e batizados de verdade nas antigas festas de São João, critica a nova tradição, enfatizando que a “macaqueação do casamento caipira é tudo o quanto pode haver de mais inexpressivo nessas festas de encanto poético e místico”. Assim, se as tradições são inventadas ao sabor das circunstâncias, caberia também à escola, em uma conjuntura de combate às opressões de todos os tipos e de defesa de uma educação para a liberdade, reinventá-las, fazendo eco à voz da criança que considerava o casamento matuto, tal qual apresentado nos festejos juninos do NEI, um evento marcado pela violência.

Se os festejos juninos, tal qual vivenciados no NEI, geravam reflexão e ajudavam as crianças que ali estudavam a compreender o mundo em que viviam, eles também funcionavam como fonte de inspiração para a mente inventiva daquelas crianças, que criavam histórias de faz de conta fundamentadas em tal tradição. Na história de Sarah, a pequena autora se apropria do enredo do conto de fadas *Cinderela* e o reveste com trajes caipiras em *O milagre de São João*.

Numa noite de São João três irmãos que ir [sic] a uma Festa de São João. Então eles eram pobres e não tinham dinheiro para fazer a roupa. Ai surgiu uma fada e ela fez a roupa e o carro e quando chegaram dançaram e começaram a soltar chumbinhos e ficaram felizes para sempre para que seus sonhos realizaram-se (MOREIRA; PIMENTEL; MELO, 2001, p. 70).

Nessa história, ao invés da Gata Borralheira que não tinha um vestido adequado para ir ao baile promovido pelo príncipe encantado, temos três irmãos pobres que não tinham dinheiro para comprar os trajes para a festa de São João. Em ambas as histórias entra em cena a fada madrinha. Mas o poder mágico da fada se converte, no faz de conta de Sarah, em “milagre de São João”, realçando a religiosidade e o misticismo em torno da figura dos santos. Já mencionamos que nas turmas da educação infantil do NEI, em tempos de São João, o resgate das simpatias ocorria como parte dos estudos acerca da cultura popular. Embora as simpatias não constituam casos de milagres de santos, referem-se a superstições e a crendices populares que condizem com a crença na magia e na fantasia que prevalece na infância. Nesse sentido, consideramos que as festas juninas do NEI eram muito mais do que mera vivência de uma tradição popular religiosa. Tais festas constituíam-se como práticas que fomentavam novos saberes e novas experiências na infância, que forjavam uma cultura que, embora estivesse ancorada na socialização e na ludicidade, não se esgotava nisso. Por meio da festa a escola se abria para a casa. Vestidos de chita, ao calor da festividade de São João, as crianças do NEI apresentavam aos seus familiares o saber-fazer da instituição.

2.2.1.3. Os festejos da semana da criança

No calendário, o mês de outubro possui duas datas importante dentro da cultura escolar: o dia das crianças, comemorado em 12 de outubro e o dia do professor, festejado no dia 15. Geralmente, a expectativa em torno dessas datas é grande, sobretudo em escola de educação infantil e de ensino básico, nas quais a relação professor-aluno costuma ser bastante estreita. Embora nossas fontes silenciem a respeito da comemoração do dia dos professores, ela é farta em referências ao dia das crianças. Dessa forma, o NEI, desde os primórdios de sua existência, dedicava-se a festejar suas crianças, numa semana inteiramente programada para elas. Mas como acontecia essa festividade?

A primeira referência à comemoração da semana da criança no NEI aparece no ano de fundação da instituição, 1979, quando uma série de atividades foram programadas para festejar a infância e a criança que ali estudava.

A abertura [da semana da criança do NEI] aconteceu hoje [dia 05 de outubro de 1979] às 10 horas na sede do Núcleo, com uma gincana de corrida de sacos, confecção de um painel com os trabalhos das crianças em pintura, desenho e massa.

Na segunda feira será armado um Mural – com as crianças pintando as paredes em azulejo. Às 9h.30m. o Reitor em Exercício, professor Clóvis Gonçalves dos Santos fará uma visita ao Núcleo e em seguida serão exibidos filmes de desenho animado. Na terça-feira haverá piquenique nos jardins da Praça Cívica do Campus, onde as crianças farão pinturas reproduzindo o que mais lhe chamar a atenção. Haverá, também apresentação da Bandinha e corrida do Gato no Pote.

Para quarta-feira está programado passeio ao Bosque dos namorados, onde participarão de brincadeiras e jogos. Exibição de Teatro de Fantoques, com professores e alunos do Curso de Artes.

E quinta feira haverá visita ao aeroporto Augusto Severo, no horário de decolagem e aterrissagem de um avião, além de filmes infantis.

Finalizando a semana dedicada às crianças o Núcleo Educacional Infantil programou uma visita ao Reitor em exercício, Clóvis dos Santos e em seguida apresentação do teatro de Mamulengos na Fundação José Augusto. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979e, p. 2)

O extenso relato que transcrevemos nos dá uma boa dimensão do investimento da universidade na comemoração da semana da criança nesse primeiro ano de existência do NEI, quando a instituição atendia 63 crianças entre 2 e 5 anos, filhos de estudantes, funcionários e professores da UFRN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979b, p. 3). As atividades, que se estenderam por seis dias, entre o domingo e a sexta-feira, ocorreram tanto no próprio espaço escolar quanto em espaços externos à escola, porém, no âmbito da própria universidade, como nos jardins da Praça Cívica da UFRN e na reitoria, mas também no espaço mais amplo da cidade e do Estado, como no Bosque dos Namorados do Parque das Dunas e na Fundação José Augusto, instituição cultural do Estado do Rio Grande do Norte, ambos localizados em Natal⁷² e também no Aeroporto Augusto Severo, localizado na cidade de Parnamirim, nas proximidades da capital⁷³. Gincana, brincadeiras, exposição dos trabalhos das crianças, atividades de pintura, desenho e modelagem, exibição de filmes de animação,

⁷²O bosque dos Namorados é o setor de uso público do Parque das Dunas, unidade de preservação ambiental do Estado do Rio Grande do Norte, localizado no bairro do Tirol, na cidade de Natal. O local possui infraestrutura para o desenvolvimento de atividades de pesquisa científica, educação ambiental, lazer e turismo ecológico. Disponível em: <<http://www.parquedasdunas.rn.gov.br/>> Acesso em: 29 dez. 2021. A Fundação José Augusto, também localizada no bairro do Tirol, em Natal, dedica-se a atividades de gestão cultural e funciona como órgão, de desenvolvimento, incentivo, apoio, difusão e documentação das atividades culturais realizadas no Estado do Rio Grande do Norte, sendo também a responsável pela administração de várias instituições culturais, tais como a Casa de Cultura Popular do Rio Grande do Norte, a Cidade da Criança, o Forte dos Reis Magos, o Instituto de Música, o Memorial Câmara Cascudo, o Museu Café Filho, a Pinacoteca do Estado, o Teatro Alberto Maranhão, entre outras. Disponível em < <http://cidadao.rn.gov.br/>> Acesso em: 29 de dez. 2021.

⁷³ O aeroporto Augusto Severo, localizado na cidade de Parnamirim, no estado do Rio Grande do Norte, à 6 km da zona sul de Natal, foi o principal aeroporto do estado, operando comercialmente entre os anos de 1980 e 2014, quando foi desativado e substituído pelo Aeroporto Internacional Governador Aluísio Alves, localizado em São Gonçalo do Amarante, região metropolitana de Natal. Hoje, opera exclusivamente com aviação militar, servindo à Força Aérea Brasileira (FAB). Disponível em <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2014/05/aeroporto-augusto-severo-no-rn-e-desativado-para-voos-comerciais.html> > Acesso em: 21 dez. de 2021.

piqueniques, passeios, apresentação de bandinha e de grupos de teatro diversos divertiram e entreteram as crianças durante aquela semana.

Entre as atividades que se desenvolveram na semana da criança do NEI naquele ano de 1979 destacamos a apresentação do Núcleo de Instrumentistas do Núcleo de Arte e Cultura – NAC, da UFRN, formado por crianças na faixa etária entre os 8 e 14 anos, todas provenientes da Cidade da Esperança, bairro popular localizado na zona oeste da cidade de Natal, num trabalho de extensão organizado pelos professores do NAC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979f, p. 3). Destacamos, também, o aspecto solene conferido à semana da criança, que contou com a presença do reitor em exercício da UFRN na festividade, em dois momentos específicos: no início e no final da semana, com vistas a prestigiar o evento tanto em sua abertura quanto em seu encerramento. Assim, no dia 12 de outubro, as crianças, juntamente com a diretora da instituição, professora Eulália Barros e demais professoras, foram recebidas, durante meia hora, pelo reitor em exercício, Clóvis Gonçalves dos Santos, que “foi saudado pelas crianças com cantigas folclóricas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1979g, p. 3). Acreditamos que tal dimensão dada às festividades da semana da criança naquele primeiro ano de existência do NEI tenha ocorrido no sentido de demonstrar para a comunidade acadêmica a importância que os filhos dos professores, demais servidores e alunos da UFRN, possuíam no âmbito da universidade, em sua nova função de proteger e educar a infância, garantindo aos seus servidores e alunos melhores condições de trabalho e de estudo. Acreditamos, sobretudo, que a solenidade era parte de uma estratégia que objetivava conferir maior visibilidade à política assistencial adotada pela UFRN naquela conjuntura específica.

Em 1980, a assessoria de imprensa da UFRN divulgou novas informações acerca das atividades que seriam realizadas durante a semana da criança do NEI, que ocorreria entre os dias 1º e 12 de outubro e que contaria com a participação ativa das 132 crianças que lá estudavam. De forma semelhante ao ocorrido no ano anterior, a programação contava com “passeios pela cidade e pelo campus universitário, jogos, pic-nic, pintura de mural e apresentação de teatrinho de fantoche” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980m, p. 1).

Novas informações acerca da programação da semana da criança no NEI aparecem-nos apenas no ano de 1985, quando os alunos participaram, numa quarta-feira, do dia do brinquedo e, na quinta-feira, pela manhã, tomaram banho de piscina. Na sexta-feira as crianças, juntamente com suas professoras, participaram do Programa Conviver, realizado no Centro de

Convivência Djalma Marinho da UFRN⁷⁴ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985e, p. 1). Nesse evento, os protagonistas da festa foram tanto as crianças quanto os professores. O Programa Conviver promoveu uma apresentação do Coral de Alunos da Escola de Música da UFRN e distribuiu sorvetes, pipocas e refrigerantes para a criançada. Houve, ainda, apresentação de mamulengos, mostra de vídeo infantil e sorteio de livros infantis, numa promoção da Livraria Cooperativa Cultural da UFRN. Esta atividade estava aberta não só às crianças do NEI e suas professoras, mas também a toda comunidade universitária e demais crianças natalenses (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985f, p. 2).

Além das atividades programadas pelo NEI, a Associação dos Funcionários da UFRN – AFURN, juntamente com a Divisão de Atividades Desportivas e o Programa de Assistência do Estudante, promoveram no domingo, dia 13 de outubro de 1985, uma série de atividades na Praça Cívica do *campus* universitário, destinadas às crianças. O evento tinha como finalidade “despertar na criança o interesse pela utilização das áreas livres e verdes, como também, reaproximá-las dos brinquedos tradicionais como pau-de-sebo, peteca e telefones de lata, entre outros” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1985f, p. 2-3). A ação da AFURN, juntamente com a da Pró-Reitoria de Extensão, demonstrava, mais uma vez, a importância crescente que a criança vinha adquirindo no meio social e na universidade em função da adoção de uma política assistencial.

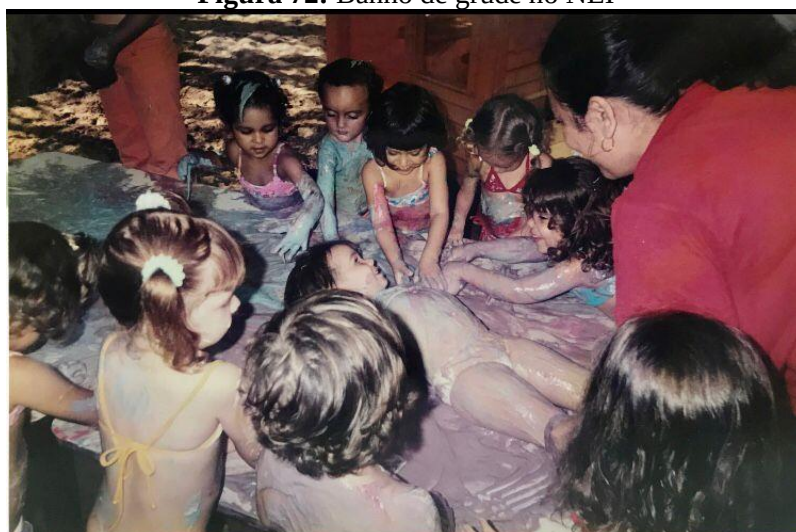
A análise de nossas fontes nos permite concluir que no decorrer da década de 1980 a semana da criança foi um evento relevante no calendário escolar do NEI, visto que professores e alunos se engajavam numa série de atividades de caráter lúdico para festejar a infância. Apesar de não termos informações que cobriam todos os anos da década de 1980, conjecturamos que o investimento nos eventos vai diminuindo no decorrer do tempo, se compararmos os dados apresentados para o ano de 1979 e o ano de 1985, quando a ocorrência das atividades de passeio, que envolviam maiores recursos humanos e financeiros, bem como as apresentações musicais e teatrais, diminuiriam de um momento para outro.

Mas novas informações nos chegam a partir dos anos de 1990, a partir dos relatos das professoras e das narrativas das crianças. No ano de 1991, a turma 1 das professoras Judite e Elba combinou de fazer uma pintura, um banho de grude e um banho de chuveiro em

⁷⁴ Considerando que as séries de boletins informativos preservadas pela Biblioteca Central Zila Mamede não estão completas, nossas informações sobre a semana da criança programada pelo NEI nesse ano de 1985 encontram-se fragmentadas. O fato de não termos conseguido localizar todos os boletins referentes ao mês de outubro, nos impossibilitou de reconstituir a programação ocorrida nos primeiros dias da semana.

comemoração ao dia das crianças. Tais atividades ocorriam com grande frequência nas festividades da semana da criança do NEI, conforme podemos ver pelas Figuras 72 e 73.

Figura 72: Banho de grude no NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 73: Banho de bica no NEI



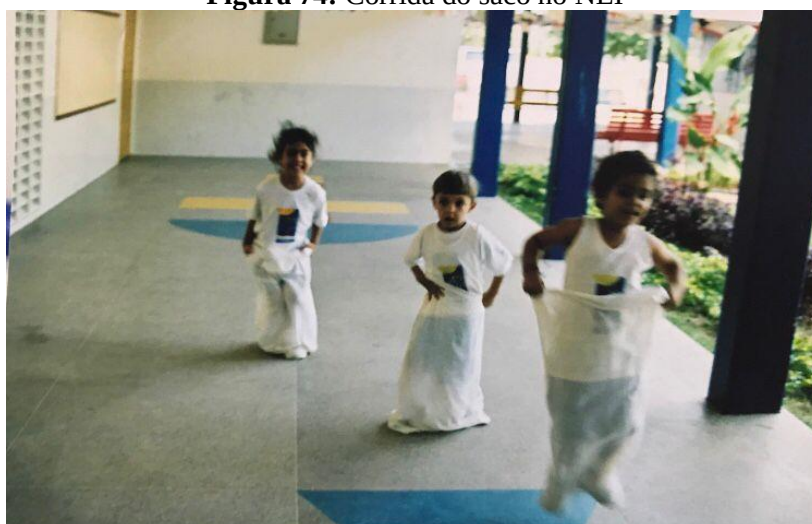
Fonte: Acervo do NEI, n.d.

A atividade, previamente planejada pelas professoras, requeria que, naquele dia, as crianças fossem para a escola com roupas de banho sob o uniforme escolar. Assim, no dia marcado a festa aconteceu, com muito entusiasmo e euforia das crianças: meninas de biquini, meninos de short de banho e professoras de maiô, todos se direcionaram para “um lugar onde ficasse melhor para pintarmos nosso painel” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1992, p. 23). Lá, depois de colocar os papéis na parede, as crianças foram colorir o grude (cola de goma de mandioca) que havia sido previamente preparado por Dona Josefa, cozinheira da escola. As professoras dividiram, então, o grude em três bacias, que foi tingido, pelo grupo de crianças, com três cores distintas: vermelha, amarela e azul. Depois da tintura pronta iniciaram

a pintura dos papéis na parede com a participação de quase todo o grupo, exceto duas crianças que preferiram não participar. Em um determinado momento, uma das crianças subverteu a atividade programada, misturando um pouco de grude com areia e passando pelo seu corpo, fato que teve a anuência de todo o grupo. Dessa forma, experimentaram o grude de todas as formas possíveis e, depois que se pintaram, juntamente com suas professoras, seguiram para um banho de chuveiro, providenciado pelo Sr. Zulamar, funcionário da escola, que colocou uma ducha na ponta de uma mangueira. Já de banho tomado, as crianças encaminharam-se para o lanche e, na sequência, para o parque. Depois de brincar no parque, encerraram a comemoração do dia assistindo, “cansados e felizes”, ao filme *Babar*, em sala de aula. A descrição de tais atividades desenvolvidas na semana da criança no âmbito da turma 1 demonstra o aspecto lúdico que envolvia a prática pedagógica no NEI. Brincando, as crianças tingiram o grude, misturaram-no à areia, pintaram um painel e o próprio corpo, numa atividade de criação e experimentação com vistas a divertir e a desenvolver as habilidades sensório-motoras.

Outro indício de comemoração do dia das crianças no NEI nos chegou a partir dos registros das próprias crianças. O relato de Cristianne nos informa que, no ano de 1992, na semana da criança, teve corrida do limão, corrida do saco (Figura 74), corrida da cadeira e dança da laranja na escola, atividades recreativas que proporcionaram grande diversão às crianças (FREIRE, 1992).

Figura 74: Corrida do saco no NEI



Fonte: Acervo do NEI, s.d.

Já em 1996, para comemorar as festividades da semana da criança, a turma 5, juntamente com as professoras Cynthia, Elba, Maria Emília e o servidor Zezinho foram, de micro-ônibus, a um passeio “muito legal” na Granja Luana em Macaíba, nas proximidades de Natal. Lá tomaram banho de piscina, passearam de charrete, jogaram bola e almoçaram carne

de churrasco. Viram “porco, cavalo, vaca, touro, pato, peru e boi”. Voltaram para o NEI no início da tarde, onde brincaram mais um pouco e depois foram para casa descansar (MEDEIROS, VASCONCELOS, 1995, p. 63).

No ano de 1999, a semana da criança no NEI foi comemorada com um passeio de bicicleta, que partiu da escola em direção à pracinha do *campus* da UFRN, conforme atesta um texto coletivo escrito por algumas crianças da turma 5 no livro *A turma da Mônica e seus amigos* (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 57). Em 2005 encontramos nova narrativa, publicada no livro *Gira gira*, que também narra o evento (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 52). No dia do passeio ciclístico as crianças eram aguardadas por suas professoras em um determinado espaço da escola, onde as bicicletas eram estacionadas e enfeitadas com fitinhas coloridas (em 1999 as fitinhas eram azuis e amarelas, das cores do NEI, talvez em função de estarem, naquele ano, comemorando os 20 anos da instituição). Na figura 75 podemos observar as bicicletas das crianças da turma 5 estacionadas no solário da escola, todas enfeitadas no guidom com fitinhas prateadas.

Figura 75: Bicicletas estacionadas no Solário do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Participavam do passeio as crianças das turmas 3, 4 e 5 do NEI, suas professoras, os seguranças do *campus* e funcionários da escola, a exemplo de Cláudio, conforme destaca a narrativa do ano de 1999. Em 2005, alguns familiares das crianças também participaram do passeio. O trajeto do NEI à Praça Cívica do *campus* foi organizado pelas professoras e o trânsito foi controlado por um segurança, que garantiu às crianças um passeio seguro (Figura 76).

Figura 76: Passeio ciclístico do NEI

Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Durante o passeio realizado em 1999, “Cláudio [funcionário da escola] fez o maior sucesso, pedalou sua bicicleta, empinando com uma roda só, fazendo cada pirueta”, narraram as crianças da turma 5 (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 57). Nesse evento, mesmo as crianças que não levavam bicicleta também se divertiram, já que podiam pegar de empréstimo a bicicleta do colega. Assim, pedalavam na pracinha, circulando ao seu redor, apostavam corrida e brincavam sem parar. O passeio foi finalizado com refrigerante e cachorro-quente servidos num delicioso lanche coletivo. Em 2005, no seu retorno à escola, as crianças foram aguardadas por um carrinho de picolé, a fim de que pudessem matar a sede e se refrescar do calor (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 52). O passeio ciclístico era um evento marcante, considerado inesquecível pelas crianças, que estavam “sempre lembrando [dele] na aula e pedindo a professora outro dia igual” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 52). Parece-nos que a partir de fins da década de 1990 o passeio ciclístico tornou-se parte da cultura escolar do NEI, consolidando-se, ao longo do tempo, como ponto culminante na comemoração ao dia das crianças.

A análise de nossas fontes demonstra que o dia das crianças no NEI não se reduzia ao 12 de outubro. A escola dedicava toda uma semana, senão mais, para comemorar a infância com suas crianças. Nessa semana de festividades, as atividades parecem-nos bastante diversificadas: cineminha, banho de grude e de bica, brincadeiras, passeios extraescolares, passeio ciclístico no espaço escolar, baile, gincana. Parece-nos também que as atividades se diversificavam de acordo com a faixa etária das crianças, acompanhando o grau de desenvolvimento psicossocial de cada grupo. Observamos, também, a presença ativa de funcionários da escola em tais atividades, como a Dona Josefa, cozinheira da escola, que preparou o banho de grude das crianças; Sr. Zulamar, que lhes garantiu a ducha depois do banho

de grude; Zezinho e Cláudio, que acompanharam as crianças nos passeios fora da escola. Tais dados vêm, mais uma vez, referendar o que temos defendido nessa tese, de que a cultura escolar do NEI lançava mão dos mais diferentes sujeitos (professoras, servidores, familiares das crianças) como partícipes do processo educativo e da vivência das crianças no espaço escolar.

As comemorações pelo dia da criança persistem ainda hoje no NEI, com características bastante similares às das narrativas analisadas, sobretudo a partir dos anos de 1990. Na atualidade, as festividades em comemoração ao 12 de outubro transcorrem durante todo o mês, com brincadeiras na escola, exibição de filmes ou peças de teatro, apresentação de grupos artísticos, shows de talentos protagonizados pelas crianças e por seus familiares, entre outras atividades. A comemoração tem como ponto de culminância o passeio ciclístico que ocorre num sábado de manhã, durante o mês de outubro e envolve toda a comunidade escolar, bem como os familiares das crianças. Nesse dia as crianças são convidadas a levar para a escola suas bicicletas, patinetes, patins, *velotrols* entre outros brinquedos de passeio e o estacionamento do NEI se torna, de fato, um grande estacionamento de veículos infantis enfeitados com as tradicionais fitinhas coloridas, não somente com as cores do NEI, mas com cores diversas com vistas a identificar, por cores, as diferentes turmas. O trajeto, controlado pelos seguranças do *campus* da UFRN, parte do NEI e segue até a rotatória situada em frente ao prédio do Centro de Ciência e Tecnologia, CC&T, sendo percorrido apenas pelas crianças maiores, seus familiares, suas professoras e funcionários da escola. As crianças menores permanecem com seus pais no pátio da escola, ou realizam o passeio em um veículo musical – o trenzinho da alegria, que abre o cortejo com uma música contagiante. Ao final do passeio, o lanche é realizado no pátio da escola, com distribuição de suco, pãezinhos e picolé para toda a comunidade escolar. Dessa forma, a escola buscava garantir que as vivências experimentadas pelas crianças naquela semana de outubro celebrassem com respeito a infância, garantindo-lhes o direito do pleno desenvolvimento de suas habilidades, tanto a partir de atividades educativas quanto de atividades lúdicas.

2.2.1.4. Outros eventos

Em inícios dos anos de 1980, uma série de eventos aparecem no calendário escolar do NEI como passíveis de serem festejados: carnaval, dia do índio, Páscoa, dia das mães, aniversário do NEI, São João, dia dos pais, dia do soldado, dia da árvore, dia das crianças e dos professores, Natal. Segundo Eulália Barros (1990, p. 34), nessas datas festivas do calendário escolar as crianças participavam da preparação das comidas, da confecção das vestimentas e da programação dos passeios. Dentre as festas elencadas pela primeira diretora do NEI, nossas

fontes fazem referência, sobretudo, ao dia do índio, à Páscoa, ao dia dos pais, ao aniversário do NEI, à semana de folclore e ao Natal. No ano de 1980, a assessoria de imprensa da UFRN nos informou que o NEI dedicava toda uma semana ao índio brasileiro, quando

as 71 crianças que integram o Núcleo tiveram esclarecimentos sobre a moradia, vestimentas, alimentação e costumes do índio brasileiro. Hoje [sexta-feira, 18 de abril], os menores passaram o dia vestidos de palhas de bananeiras e fizeram lanche com comida de milho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980d, p. 2).

A análise do excerto transcrito nos leva a afirmar, mais uma vez, que desde os primórdios de sua existência, o NEI buscava festejar determinadas datas de forma bastante contextualizada. Não bastava apenas enfeitar as crianças com trajes indígenas numa leitura bastante estereotipada da cultura dos povos originários. A instituição buscava realizar com as crianças uma imersão no universo cultural indígena, a fim de que elas conhecessem melhor seus hábitos e costumes. Se abril é o mês no qual se comemoravam os índios, no mês de maio a escola preparava uma festa para as mães. Nossas fontes silenciam sobre essa comemoração, embora saibamos que ela constava entre as datas comemorativas do NEI, conforme atesta o calendário dos principais eventos do NEI do ano de 1981 (BARROS, 1990, p. 50). Apesar de não termos encontrado nenhuma narrativa acerca da festa das mães, nos deparamos com uma notícia acerca da comemoração do dia dos pais. O Boletim Informativo da UFRN, de 05 de agosto de 1981, relata que durante toda aquela semana, professoras e crianças preparavam a festa alusiva ao dia dos pais. “Com orientação das professoras, os alunos do NEI estão confeccionando presentes para seus pais, para serem entregues no dia 7, sexta-feira, dia da festa no Núcleo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1981c, p. 4). Assim sendo, verificamos que, naquela conjuntura, tanto as mães, primeiras cuidadoras e educadoras da infância, quanto os pais, conformadores da família nuclear, faziam parte do calendário das festas comemorativas da escola.

Entre fins de maio e inícios do mês de junho o NEI dedicava-se a comemorar o seu aniversário, numa festa envolvendo toda a comunidade escolar. O primeiro evento de comemoração ao aniversário do NEI ocorreu, então, no ano de 1980, quando a instituição festejou seu primeiro ano de funcionamento numa festa que misturava um evento de natureza laica a outro de caráter religioso. Os alunos da escola fizeram um passeio à fábrica da Pepsi e as professoras e os funcionários comemoraram a Páscoa com um missa na escola, seguida de um café.

O passeio à Pepsi será feito hoje [dia 03 de junho], às 15 horas, com os setenta e um alunos do NEI, enquanto que a Páscoa se realizará amanhã, às 8h30m, com uma missa celebrada pelo Padre Penha, Capelão do Campus, seguido de um café oferecido aos professores e funcionários. A preparação da Páscoa

contou com a colaboração do Padre Pedro Ferreira (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980e, p. 3).

Imaginamos que a proximidade da Páscoa tenha levado a direção da escola a optar pela junção dos dois eventos, realizando uma missa comemorativa pelo primeiro ano de funcionamento do NEI, que era uma escola pública e laica. Parece-nos, inclusive, que na década de 1980, a Páscoa era uma tradição religiosa vivenciada em toda a UFRN, uma vez que a sua assessoria de imprensa emite nota acerca da festa da Páscoa da instituição, que seria realizada no dia 29 de junho no restaurante universitário e cuja programação incluía confissão comunitária, seguida de celebração proferida pelo capelão da UFRN, padre João Penha, pronunciamento do reitor, Diógenes da Cunha Lima, confraternização dos servidores e sorteios. (BOLETIM INFORMATIVO, 1980, n. 99, p. 2). Tal fato nos leva a considerar a força exercida pela Igreja Católica nas instituições educacionais do Rio Grande do Norte e a persistência das tradições religiosas no seio das instituições públicas ainda na década de 1980. Além disso, o passeio das crianças à fábrica da Pepsi, soou-nos como um evento sem fins pedagógicos, que talvez se justificasse mais pelo interesse das crianças em torno dos refrigerantes, que se popularizaram nas décadas de 1980 e 1990, fazendo das crianças seu público consumidor, conforme vimos em inúmeras narrativas escritas pelas próprias crianças no decorrer dessa pesquisa. Além do passeio, as crianças foram presenteadas, no aniversário do NEI, com a visita de mágicos à escola e a distribuição das tradicionais lancheiras contendo guloseimas (BARROS, 1990, p. 50).

Em 1982, temos novo informe acerca da festa de aniversário do NEI:

no dia 4 de julho próximo, em comemoração aos seus três anos de existência [o NEI] reunirá seus alunos do matutino e vespertino para uma manhã festiva com brincadeiras, danças folclóricas, música e entrega de presentes. No mesmo dia, às 6 horas, a direção se confraternizará com os pais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1982a, p. 3).

Parece-nos que, nesse ano de 1982, a festa de aniversário do NEI integrava-se mais à perspectiva lúdica da instituição, uma vez que as atividades realizadas no âmbito do espaço escolar contemplariam os interesses das crianças. No entanto, surpreende-nos que, ao agregar as famílias aos festejos, a direção determinasse um horário específico em que se confraternizaria com os pais, separando crianças e adultos na festividade. Uma justificativa para tal medida talvez esteja relacionada ao fato de que, no encontro com os pais, a festividade se revestisse de um caráter mais solene, com vistas a comunicar aos familiares acerca dos propósitos pedagógicos da instituição e das mudanças que estavam ocorrendo naquele ano no espaço escolar a partir da implantação do Currículo Orientado Cognitivamente.

Ademais, se a festa de aniversário do NEI podia estar associada a uma missa, uma reunião solene, um passeio e um momento lúdico com bastante entretenimento, não podia lhe faltar o bolo, símbolo das festas de aniversário. Como bem demonstra a Figura 77, o bolo da festa de aniversário do NEI era bem grande, com vistas a servir toda a comunidade escolar. Assim, ao provar o bolo, cada criança e cada servidor experimentava, também, do sabor de estudar e trabalhar naquela escola da infância.

Figura 77: Bolo em comemoração ao aniversário do NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Se, no calendário escolar, no mês de junho, se festejava o NEI e, também, São João, como já mencionamos anteriormente, em julho ocorria as férias escolares e em agosto se festejava o dia dos pais, mas também o folclore. Acreditamos que o grupo para-folclórico Panã-Panã do Núcleo de Arte e Cultura – NAC, da UFRN, apresentava-se com certa recorrência na semana do folclore no NEI. Temos indícios de sua participação no espaço escolar tanto no ano de 1980, quanto no ano seguinte, 1981, quando apresentou, no dia 05 de agosto, o espetáculo “Danças Potiguares” para as crianças da escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980i, p. 3; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980k, p. 2). No ano seguinte, mais uma vez, o NEI recebeu, no dia 22 de agosto, “a visita do grupo Panã-Panã para uma apresentação, às 21 horas, comemorativa a ‘Semana do Folclore’”. A assessoria de imprensa da UFRN divulgou, ainda, que, para aquele evento, a direção da escola convidou os pais e familiares de seus alunos, que poderiam também “observar a exposição de trabalhos em cerâmica, feitos pelas crianças” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1981e, p. 5). A semana do folclore era um evento que também agregava as famílias ao espaço escolar, permitindo-lhes apreciar os trabalhos que seus filhos ali

produziram. Era mais um momento em que o NEI se abria à comunidade e apresentava os resultados do saber-fazer levados a cabo na instituição.

Convém mencionar que tanto as apresentações do grupo Panã-Panã quanto as do Núcleo de Instrumentistas do NAC, do Coral da Escola de Música e a realização do Projeto Conviver (ao qual fizemos referência anteriormente) eram uma realização da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UFRN, com vistas a promover o maior entrosamento entre os diversos grupos da comunidade universitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1980i, p. 3).

No calendário escolar, o último festejo sobre o qual encontramos referência é, mais uma vez, um evento vinculado à tradição religiosa cristã: o Natal. Na Figura 78 podemos observar as crianças encenando o que julgamos ser um Auto de Natal, no qual estão presentes Maria, José, a manjedoura que receberá Jesus Cristo, os pastores e suas ovelhas.

Figura 78: Auto de Natal no NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Já as Figuras 79 e 80 apresentam-nos as crianças, acompanhadas de suas professoras, vestidas para uma apresentação, talvez um Sarau de Natal, com entoação de cânticos natalinos. Na Figura 79 as crianças, vestidas com um gorro vermelho de Papai Noel e com roupas brancas, símbolo da paz e do espírito natalino, posam para a foto juntamente com sua professora, muito provavelmente em momento que antecede à apresentação. Na Figura 80 as crianças já estão no palco, apresentando-se para o público que as assiste, acompanhadas pela professora, vestidas com os gorros de Papai Noel. Acreditamos também que muito provavelmente a festa natalina marcava o fim das atividades e do ano letivo no NEI.

Figura 79: Crianças prontas para apresentação na festa de Natal no NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 80: Apresentação das crianças na festa de Natal no NEI



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Já na década de 1990, com exceção das comemorações de aniversário do NEI, nossas fontes silenciam acerca desses eventos que constavam do calendário escolar da instituição na década de 1980. Não encontramos novas referências ao dia do índio, à Páscoa, ao dia das mães e dos pais, à semana do folclore e à festividade de Natal⁷⁵. Teriam sido riscados do calendário escolar? Acreditamos que a Páscoa e o Natal, assim como o dia das mães e dos pais, foram paulatinamente desaparecendo do calendário festivo do NEI, visto que, na atualidade, a escola optou por não mais comemorar tais datas em função da diversidade religiosa e das diferentes estruturas familiares que compõem a sociedade brasileira e que se reproduzem nos espaços escolares. Em relação ao dia do índio e à semana do folclore,

⁷⁵ Encontramos um número significativo de fotos alusivas ao Natal comemorado no NEI. No entanto, como não estão datadas, tornou-se difícil determinar a época exata em que aconteceram.

acreditamos que tais temáticas ainda hoje permaneçam no currículo escolar, embora tenham se convertido, de datas comemorativas em estudos sobre a questão indígena e sobre a cultura popular, passando a ser trabalhadas na medida em que se constituíam como centros de interesse das crianças.

A partir da década de 1990, acreditamos que outros eventos passaram a constituir o calendário de festividades do NEI. Um deles que, muito provavelmente, poderia se materializar de quatro em quatro anos em função do interesse das crianças com os jogos olímpicos, como detectamos ao estudar os temas de pesquisa nas turmas 5, são as Olimpíadas do NEI. Em 1996, a cidade de Atlanta, nos EUA, sediou os jogos Olímpicos. Dessa forma, naquele ano, o evento esportivo entrou para o calendário do NEI que sediou uma competição esportiva que contou com “corrida feminina, corrida masculina, salto à distância e revezamento”, com participação efetiva das crianças da escola, ora como atletas competidoras, ora como torcedoras (MEDEIROS; VASCONCELOS, 1995, p. 32). No entanto, não encontramos outros registros semelhantes a estes nos anos subsequentes.

Assim, compreendemos que, no decorrer dos tempos, o NEI optou por manter em seu calendário comemorativo os festejos que tinham importância cultural e que faziam parte da vivência das crianças, como é o caso do carnaval, das festas juninas, do aniversário da escola e da semana das crianças, buscando, ao longo de sua história, diminuir ou retirar do seu rol de datas festivas as comemorações mais tradicionais que não estavam diretamente vinculadas aos interesses das crianças ou que poderiam gerar situações conflituosas para elas, como é o caso da Páscoa, do Natal e do dia das mães e dos pais.

2.2.1.5. A hora da despedida

Uma das questões que aparece com certa recorrência nos textos das crianças da turma 5 diz respeito ao fato de ser aquele o ano da despedida da escola na qual entraram quase bebês, aos dois anos de idade. Era hora de rememorar as alegrias passadas no NEI e sonhar com uma nova escola, que também fosse especial. O anúncio produzido por um grupo de crianças da turma 5 do NEI nos dá uma dimensão do que essas crianças esperavam encontrar além muros da escola onde passaram cinco anos da sua infância, em outro espaço escolar.

Procura-se uma escola para alunos de primeira série.
Que seja boa.
Que tenha piscina, esportes, lanchonete e sala de vídeo.
Com professores bons.
Turma com 23 alunos (DINIZ, 1995, p. 27).

Uma escola boa, com bons professores, que acolhesse uma turma de 23 crianças, tal qual acontecia no NEI. Mas uma escola com “piscina, esporte, lanchonete, e sala de vídeo”,

espaços e práticas extracurriculares inexistentes na escola que frequentavam até então. Acreditamos que nesse “classificado” as crianças estavam se referindo não à tradicional prática esportiva da educação física, mas às atividades esportivas extracurriculares (natação, judô, futebol, ballet, ginástica rítmica, entre outras) ofertadas, de modo geral, por muitas escolas particulares de educação básica. No NEI não existia lanchonete para que as crianças pudessem lanchar e a hora do lanche, como demonstramos, se efetivou, no decurso do tempo, com as crianças lanchando no refeitório ou na sala de aula, com um lanche fornecido pela escola ou trazido de casa. As crianças que iriam estudar em outros espaços escolares da cidade de Natal, como no Centro de Educação Integrada – CEI, no Henrique Castriciano, na Casa Escola e no Colégio Nossa Senhora das Neves, como nos relatam as crianças no livro *Os deuses e suas histórias* (1996), entre outras escolas de educação básica para a qual eram direcionadas na sequência ao NEI, muito provavelmente sonhavam encontrar esses espaços em suas novas instituições de ensino.

As crianças da turma da professora Analice, que no ano de 1995 frequentavam a turma 5, nos contam que no ano seguinte elas não mais estudariam no NEI, com exceção do colega Julinho⁷⁶. Em sua narrativa enfatizavam que gostavam demais do NEI, sua “escola favorita”, e que, ao deixarem a escola, sentiriam “muitas, muitas, muitas saudades”. E concluíam dizendo que gostariam de “estudar no NEI até a adolescência, com exceção de Luíza, que gosta dos testes das outras escolas” (VICTOR, 1995, p. 1). E na sequência as crianças reforçavam: “a gente adora o NEI e queria estudar aqui até crescer, mas Gustavo queria ficar até morrer” (VICTOR, 1996, p. 4). A narrativa das crianças parece corroborar com a ideia de que o NEI é, de fato, uma escola da infância determinante na formação da identidade dos sujeitos que por ela passavam, haja vista as crianças desejarem por lá permanecer até a fase adulta ou até o fim da vida.

Em 1999, as crianças nutriam várias expectativas diante da mudança de escola, uma vez que o NEI, naquela época, ainda não contemplava o ensino fundamental e, consequentemente, não possuía o 1º ano, série sequencial à turma 5. Tais crianças esperavam que, da mesma forma que fizeram com o NEI, seus pais pudessem escolher “uma escola bem legal”, pública ou privada, onde elas pudessem aprender cada vez mais (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 67). As crianças acreditavam que alguns colegas iriam continuar a trajetória juntos numa mesma escola, no entanto, desejavam também que aqueles que fossem se separar continuassem amigos ao longo da vida. O novo espaço escolar que as crianças vislumbravam frequentar

⁷⁶ Júlio era uma criança com deficiência, que permaneceria na turma 5 do NEI no ano seguinte.

deveria, em sua imaginação, possuir jardins, parque, pátio, teatro, piscina, biblioteca e brinquedoteca. As crianças esperavam também fazer novas amizades e desejavam que seus novos colegas fossem legais, que não gostassem “de brigar ou bater”, que fossem “da ‘turma da paz’” (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 67). Quanto às novas professoras, as crianças esperavam que elas gostassem de contar histórias e de brincar com a turma na hora do parque. No novo espaço escolar, as crianças vislumbravam novas aprendizagens: desejavam aprender novas línguas, uma nova linguagem na aula de computação, aperfeiçoar a letra cursiva e melhorar a caligrafia, dança e esportes (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 67). Assim, o novo espaço escolar, no novo milênio, comportava novos sonhos, novas amizades, novas vivências e experiências e novas aprendizagens, tudo isso sem se descuidar da fantasia da infância e do que já haviam experimentado no NEI.

No entanto, as despedidas no NEI aconteciam não apenas na turma 5, quando as crianças terminavam a educação infantil e buscavam outra escola para iniciar um novo percurso na jornada escolar. Mas em outros momentos também. Ocorria, vez ou outra, de uma criança abandonar a turma, ou porque a família não se adaptou à proposta pedagógica da escola, ou porque mudou de turno, ou porque mudou de cidade ou estado, ou ainda porque ficou doente e precisou se ausentar do cotidiano escolar por um determinado período. Ao longo do período pesquisado, encontramos algumas dessas situações: em 1996 Anderson se despediu da turma para ir fazer uma cirurgia em Brasília, mas voltou para a escola antes do ano terminar, deixando a todos muito felizes. Dessa mesma turma, despediu-se Antônio, que mudou, juntamente com sua família para Curitiba, no estado do Paraná, deixando seus colegas com muitas saudades. No entanto para ajeitar a saudade, Antônio cuidou de mandar para os colegas que ficaram em Natal um vídeo com cenas da sua nova vida, que as crianças assistiram com muita curiosidade.

João Ricardo, colega de Antônio e aluno da turma 5, ciente de que Curitiba ficava perto do maior parque temático da América Latina, o *Beto Carreiro Word*, em carta escrita para o colega, quis logo saber se ele já havia ido passear por lá e se ele estava gostando da nova cidade. Além de João Ricardo, as demais crianças da turma também escreveram cartas para Antônio e foram, pessoalmente, juntamente com as professoras, levá-las ao correio para encaminhá-las ao amigo distante (MEDIEROS; VASCONCELOS; 1995, p. 57-59).

Embora tais despedidas individuais fossem dolorosas, a despedida de toda a turma era um momento muito marcante na vida daquelas crianças e para eternizá-la, a equipe pedagógica do NEI empenhava-se em torná-la memorável, por meio da produção de uma série de eventos especiais. Primeiramente, um baile à fantasia (Figura 81) antecedia à noite do pijama, quando as crianças, depois de uma festa com muita música, guloseimas, brincadeiras e

conversas entre amigos, pernoitavam no NEI, numa noite de muita diversão que reunia grande parte das crianças das turmas 5.

Figura 81: Baile da turma 5



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

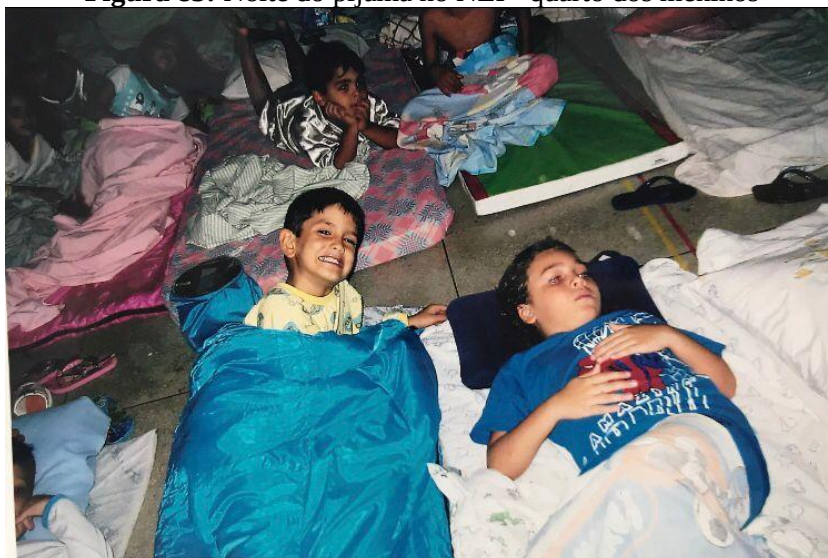
Separados por turmas e por sexo, as crianças eram agrupadas em salas distintas, meninas em um quarto/sala, meninos em outro, acompanhados pelas professoras e seguranças da UFRN (Figuras 82 e 83). Antes das crianças pegarem no sono, as professoras aproveitavam para contar mais uma história, prática rotineira naquela escola da infância e aquelas que sentiam dificuldade em adormecer poderiam ainda assistir a um filme ou desenho no cineminha improvisado no quarto/sala da escola. No dia seguinte, ao amanhecer, um café da manhã organizado com a contribuição das famílias reunia crianças, familiares e professoras em um dos últimos lanches coletivos de despedida.

Figura 82: Noite do pijama no NEI - quarto das meninas



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Figura 83: Noite do pijama no NEI - quarto dos meninos



Fonte: Acervo do NEI, n.d.

Outro momento bem significativo para a turma 5 ao final do ano letivo era a festa de lançamento do livro e a noite de autógrafos dos pequenos autores. Nesse dia, a capa do livro que escreveram durante o ano estampava a camiseta que as crianças e suas professoras usavam na festa (Figura 84). E em uma noite memorável de despedida, as crianças e suas professoras comemoravam, juntamente com os pais e familiares das crianças, a inserção dos pequenos autores no mundo das letras.

Figura 84: Festa de lançamento do livro da turma 5

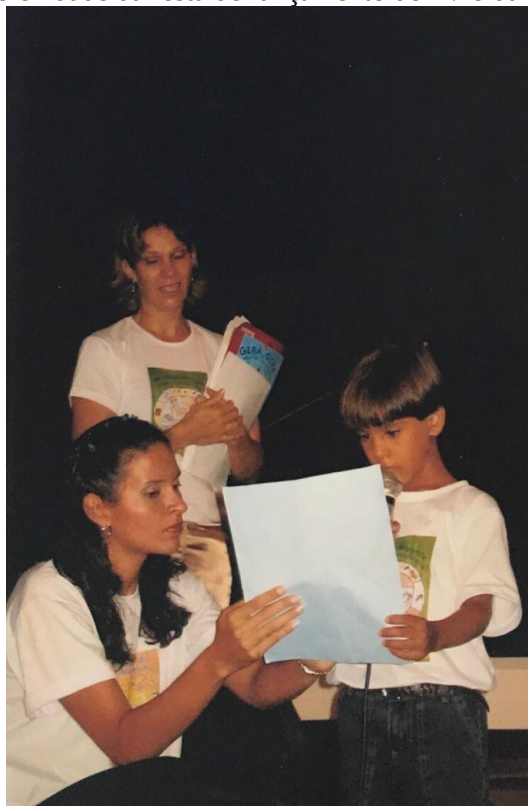


Fonte: Acervo do NEI, 1998.

O evento de lançamento do livro, que juntava numa mesma comemoração as turmas dos turnos matutino e vespertino, guardava a solenidade dos rituais de despedida, com apresentações musicais ou teatrais das crianças da turma, um momento de fala de uma criança representante da turma 5, que deixava as professoras orgulhosas, como podemos observar por

meio da Figura 85, outra fala de um pai ou mãe, representante dos familiares, como nos mostra a Figura 86, e outra das professoras.

Figura 85: Solenidade da festa do lançamento do livro da turma 5 - 2005



Fonte: Acervo do NEI, 2005.

Figura 86: Solenidades da festa de lançamento do livro da turma 5 - 2001

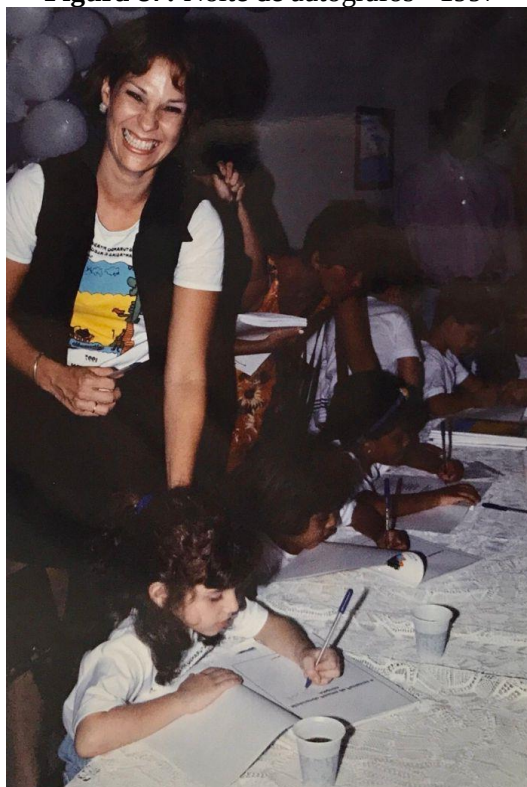


Fonte: Acervo do NEI, 2001.

O evento que rememorava os anos passados na instituição, as conquistas realizadas, os laços efetivados, os saberes aprendidos, as experiências vividas, era rasgado de comoção, como bem demonstra o olhar marejado e as expressões emocionadas das mães das crianças na Figura 86.

Após a solenidade era chegado o momento de autografar os livros (Figura 87). Naquele momento, as crianças, sentadas numa mesa devidamente paramentada, acompanhadas de suas professoras, deixavam, mais uma vez, suas marcas na história.

Figura 87: Noite de autógrafos - 1997



Fonte: Acervo do NEI, 1997.

Em tais livros, produzidos ao longo de todo o ano e autografados nessa festa da despedida, essas crianças deixaram suas marcas, seus passos, suas pegadas, suas histórias. Essas crianças que estavam apenas iniciando o processo de aquisição da leitura e da escrita já dominavam o verbo ser: vivenciavam o ser criança, apropriavam-se de si, interagem com o outro e construíam sua história (ALVARENGA, 2016). Eram protagonistas. Os livros da turma 5 guardam a memória daquele tempo.

Por meio dos textos coletivos e das narrativas individuais das crianças revisitamos o espaço escolar do NEI, entre os anos de 1988 e 2008, conhecemos a cultura escolar que determinou a vivência, a experiência, os saberes e forjou a identidade daquelas crianças. Suas narrativas nos colocaram diante de seu imaginário, sua forma de viver e conceber o mundo, suas alegrias, seus medos, seus anseios. O livro da turma 5, lançado naquela última noite de festa, contempla muitas histórias e está distante de encerrar a história de vida daquelas crianças. Ele era apenas um dos muitos volumes de uma obra extensa que iria adquirir novos contornos

e maior complexidade com o passar do tempo. E como o menino Carlos⁷⁷ que, sozinho, lia histórias por entre as mangueiras de seu quintal, aquelas crianças também já liam, embora não soubessem, como não sabia o poeta, que sua história também podia ser mais bonita que a de Robinson Crusoé.

⁷⁷ Referimo-nos aqui às memórias do poeta Carlos Drummond de Andrade, expressas no poema *Infância*, publicado em *Alguma poesia* (1930).

PARTE II

CULTURA ESCOLAR E INFÂNCIA



2. Fragmento da capa do livro da turma 5, *Coisas de crianças: suas histórias, suas lembranças*. (2007), organizado pelas professoras Analice Cordeiro dos Santos Victor e Maria da Conceição de Oliveira Andrade.

CAPÍTULO III

CULTURA ESCOLAR, KINDERCULTURA E CULTURA DE MASSA: CONSUMO CULTURAL NA INFÂNCIA

Pois não é que é fácil pular corda! Eu ficava olhando as outras crianças e pensava que tinham nascido sabendo tudo: nadar, pular corda, escrever, ler, dançar... Descobri que a gente aprende as coisas depois que nasce. Aprendo estudando e brincando⁷⁸.
Gabriela, (6 anos e 6 meses), aluna da turma 5/1992 do NEI.

O processo lúdico que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita e a busca pelo conhecimento sem perder a dimensão da infância eram e, ainda hoje, são preceitos caros à prática pedagógica adotada no NEI. Tal questão está presente nos registros escritos deixados tanto pelas professoras quanto pelas crianças daquela instituição. Compreendemos a aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social que tem lugar em contextos de usos determinados.

A escola, desde os primórdios de sua instituição, ao complementar o trabalho da família na educação dos seus filhos, despontou como um espaço indispensável para integrar os indivíduos ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano (CUNHA, 2000, p. 449). Desde o século XIX, quando instituiu-se o ensino mútuo da leitura e da escrita, as capacidades de ler e escrever passaram a ser compreendidas como fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado e, dessa forma, tanto a escolarização da escrita quanto da leitura repousaram num movimento em que as práticas escolares passaram a sofrer larga influência das práticas culturais e sociais historicamente constituídas (VIDAL, 2000, p. 499, 504). As atividades associadas de ler e escrever, que garantiam ao sujeito o estatuto de alfabetizado, passaram a ser consideradas práticas da racionalidade, afirmando a exclusão “do mundo mágico das vozes e da tradição” do espaço escolar (CEARTEAU, 2008, p. 224).

Viñao Frago (1993, p. 39-40) menciona que a habilidade de ler e escrever responde a uma funcionalidade que tanto pode ser externa quanto interna ao indivíduo. Assim, a funcionalidade externa

costuma ser consequência de uma pressão ideológica-proselitista ou de uma ação de controle social efetuada habitualmente com o apoio eclesiástico e ou público (estatal ou local) e traduz-se em disposições, informes, campanhas, programas de ação etc. e toda uma literatura de apoio sobre as excelências da alfabetização e da escola (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 39).

Já a funcionalidade interna é efeito de uma “necessidade autogerada e sentida como própria” por aqueles que fazem uso da leitura e da escrita e/ou da escola (VIÑAO FRAGO,

⁷⁸ *Nascer sabendo*, texto escrito por Gabriela, encontra na seguinte obra: (LACÔRTE, 1992, p. 8).

1993, p. 40). Embora, ao longo da vida, a funcionalidade ou disfuncionalidade da escrita ser algo sentido subjetivamente por cada indivíduo ou grupo social, determinando o uso ou o desuso que se faz dela, em nosso meio alfabetizado, a primazia – cultural, educacional, social – é sempre concedida à linguagem escrita e, entre seus produtos estão os livros, que tornam as palavras “objetos visíveis e tangíveis, coisas” (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 84). A criança aprende a ler e escrever porque, ao se inserir na escola, está cercada de uma cultura ancorada na escrita e que dela faz uso para estruturar as representações sobre as relações sociais, as sensibilidades, os valores, enfim, sobre a cultura mais ampla que circula no meio social.

No entanto, acrescenta Viñao Frago (1983, p. 84), “O ser humano é por natureza um ser que fala. Onde há seres humanos pode haver ou não escrita, mas sempre há linguagem. O oral é o primeiro”. Assim, devemos sempre considerar as interações e influências mútuas entre o oral e o escrito, afinal, “toda mudança nos modos de comunicação ou sistemas de processamento, armazenamento e transmissão do saber e informação produz modificações nas estruturas e processos sociais e cognitivos, nos modos de expressão e pensamento” (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 84).

Nesse capítulo tomaremos como nossas principais fontes de pesquisa o produto das atividades que visavam garantir às crianças a capacidade de ler e escrever, embora a prática docente não descartasse a oralidade, considerada como elemento fundamental à capacidade de comunicação e expressão das crianças nas escolas de educação infantil. A partir das narrativas escritas pelas crianças da turma 5, que estavam em processo de alfabetização, procuraremos demonstrar como a cultura escolar e os saberes produzidos no NEI, bem como a cultura de massa e a kindercultura⁷⁹, influenciavam o pensamento de tais crianças. Nesse trabalho, analisaremos os livros produzidos pelas turmas em processo de alfabetização, turma 5, publicados pela instituição, fruto do trabalho coletivo realizado entre professoras e crianças que frequentavam o último ano da educação infantil no NEI. Segundo Santos e Vasconcelos (1994), nesse trabalho de produção de registros escritos, o que movia as crianças, inicialmente, era, sobretudo, a curiosidade, que a cada traço, a cada palavra escrita, a cada texto concluído, transmutava-se em saberes produzidos. E eis que nos foi dado o livro, como expressão de sentimentos e ideias que foram construídas no dia a dia, transportados para o papel, para que

⁷⁹ Compreendemos como Kindercultura os produtos culturais (brinquedos, filmes, séries, livros, HQs, entre outros) produzidos pelas grandes corporações capitalistas destinados ao consumo infantil e que transmitem valores, podendo ou não determinar a conduta e a visão de mundo das crianças. Tal questão será abordada com mais vagar na segunda parte deste capítulo.

outras crianças e adultos pudessem sentir o desejo e o prazer que crianças e professoras sentiram ao produzi-lo.

Nosso escopo documental abarca os anos finais da década de 1980, iniciando-se no ano de 1988, quando foi publicado o primeiro livro, estendendo-se até o ano de 2008, marco final de nossa pesquisa. Analisamos um montante de 47 livros existentes para consulta pública na Biblioteca Setorial do NEI. Como já dissemos anteriormente, os textos produzidos marcam o processo de letramento e alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos e guardam a memória dos principais temas de pesquisa estudados ao longo do ano, das experiências e vivências de sala-de-aula que marcaram sua infância, bem como das histórias de faz de conta, fruto da criação e da imaginação daquelas crianças. Menciona Vânia Lacôrte (1992), professora da turma 5 do NEI, que os registros escritos e as ilustrações das crianças, produto de suas descobertas, suas vivências e da sua capacidade imaginativa, eram instrumentos por meio dos quais elas conseguiam extravasar seu pensamento e suas ideias, bem como seus sentimentos, suas emoções, seus desejos, sua ansiedade e seus conflitos, o que nem sempre era conseguido pela mediação da fala.

Idealizado no ano de 1988, o livro da turma 5 apresentava-se, pois, como uma síntese das falas das crianças sobre o conhecimento que foram construindo ao longo do ano a partir dos temas de pesquisa estudados e sobre as experiências que vivenciaram no espaço escolar. Como o último ano da educação infantil coroava o processo de alfabetização, as descobertas e redescobertas foram acompanhadas pelo aprender a ler e escrever (LOPES, MEDEIROS, 1988). Afinal, “ler e escrever é a possibilidade concreta para que possamos abraçar o mundo”, afirma Cynthia Medeiros (1991, n. p.).

Se como bem sentenciou Gabriela, na abertura desse capítulo, as crianças aprendem “estudando e brincando”, como uma brincadeira de criança, a escrita do livro era encarada como uma busca incessante ao tesouro, muito embora professoras e crianças tenham descoberto que o maior tesouro era a própria viagem do pensamento (DINIZ, 1995).

3.1. Aprendizagens e descobertas: o tema de pesquisa no faz de conta

Conforme mencionamos no Capítulo 1 de nossa tese, o NEI adotava (e ainda hoje adota) uma prática pedagógica fundamentada nos temas de pesquisa. Tratava-se, pois, de questionamentos significativos que envolviam as diversas turmas de crianças, desde a turma 1 até a turma 5, em busca de descobertas. Veremos que tais descobertas se tornavam, em boa medida, parte da visão de mundo das crianças que lançavam mão do conhecimento aprendido no estudo das temáticas de pesquisa para criar histórias de faz de conta. Assim, a imaginação

infantil nutria-se das descobertas que as crianças realizavam no processo de aprendizagem. O Quadro 7 apresenta as temáticas de pesquisa que conseguimos identificar com precisão nas narrativas de faz de conta das crianças das turmas de alfabetização do NEI.

Quadro 7 - Histórias de faz de conta influenciadas pelos temas de pesquisa

Área do conhecimento ⁸⁰	Tema geral	Tema de pesquisa	Fonte (ano da publicação)
Ciências Naturais	Animais	Peixe e baleia	1989
		Camaleão	1992
		Cobras	2007
	Meio ambiente	Natureza e Floresta Amazônica	1990, 1992, 2007, 2008
	Espaço	Espaço sideral	1994, 1995, 1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005
		Parque das Dunas	1997
	Corpo humano	Dentes	1994
		Reprodução humana	1996
	Doenças, prevenção e tratamento	Catapora	1994
Ciências Sociais	Espaço	História da cidade de Natal	1995, 1997, 1999
		China	2008
	História da escrita	O homem primitivo	1998, 2000, 2001, 2002, 2007, 2008
		China	2003
	Povos do Brasil	A história da escravidão dos negros	2007
		Os povos indígenas	1998
	História das Olimpíadas	Mitologia grega	1996, 2000, 2004
		Olimpíadas	1996, 2000
	História Medieval	No tempo dos castelos	2001
	História do futebol	Futebol	2000
Linguagens	Pintura	Kandinsky	1997
	Literatura	Romeu e Julieta	2007
Temas cíclicos ⁸¹	Tradições populares	São João	2001
		Ervas medicinais	2001

⁸⁰ Embora no NEI as temáticas de pesquisa fossem trabalhadas numa perspectiva interdisciplinar, nesse trabalho optamos por agrupá-las segundo as áreas de conhecimento adotadas pela instituição na definição das áreas de conteúdo: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

⁸¹ No NEI os temas cíclicos são estudados na medida em que fazem parte do cotidiano, da vivência, dos valores e da cultura das crianças, sendo contextualizados historicamente.

		Contos populares	1998

Fontes: Livros da turma 5 (1988-2008)

Inicialmente, convém salientar que as fontes que consultamos, os livros da turma 5, não trazem o registro de todos os temas de pesquisa que foram trabalhados em um determinado ano, mas apenas alguns recortes mais significativos, dado os limites impostos pela própria publicação. Observamos, pela análise do Quadro 7 acima, que os temas que envolvem Ciências Naturais e Ciências Sociais são os que aparecem com mais recorrência nas narrativas das crianças do NEI, com larga influência dos estudos sobre o espaço sideral, com galáxias, planetas, satélites, estrelas e cometas ocupando o centro do interesse das crianças. Já em relação aos estudos históricos, observamos a mesma recorrência de narrativas acerca da história da cidade de Natal, compreendida como um aspecto da história do Brasil, mais precisamente, dos estudos que envolvem a colonização, a conquista territorial do espaço, a fundação da cidade de Natal e os índios potiguaras. Destacam-se, também, os estudos sobre o homem “primitivo”, justificado em torno da compreensão do surgimento do sistema de escrita; os estudos sobre o período medieval, que abrigam castelos, reis e rainhas, príncipes e princesas, em função da curiosidade em torno do universo social dos contos de fada; e, por fim, os estudos sobre a mitologia grega, que surgem explicitamente a cada intervalo de quatro anos, ancorados no interesse das crianças pelos jogos olímpicos.

Dentre os temas elencados acima chama-nos bastante atenção os estudos acerca da história da cidade de Natal, numa abordagem de perspectiva histórica. Acreditamos que tal escolha deva-se, sobretudo, à intenção de se estudar história a partir de problemas espacialmente próximos à realidade dos alunos. Diante da impossibilidade de empreender, com as crianças, uma proximidade temporal em relação ao tema estudado, as professoras buscam uma proximidade espacial. Assim, as crianças têm a oportunidade de compartilhar do mesmo chão com os conquistadores da terra, os colonos e os indígenas potiguaras, embora separados pelo tempo.

Quando as temáticas de pesquisa influenciam a imaginação e a fantasia das crianças, encontramos, então, uma série de escritos ficcionais sobre as descobertas de sala de aula. Foi assim que a pesquisa sobre os peixes e a baleia deixou de ter um caráter eminentemente explicativo e descritivo sobre essas espécies de animais e ganhou novos contornos, influenciando a imaginação das crianças e levando-as a produzir histórias sobre um peixe que foi engolido por um tubarão faminto; sobre um barquinho que levou um baleote para o Rio de Janeiro; e sobre a história de uma baleia cinzenta no mar (MEDEIROS; AZEVEDO, 1989, p. 16, 17, 19). De forma semelhante, no mesmo ano em que a Floresta Amazônica foi tema de

pesquisa na turma 5, Mariana escreveu: “Era uma vez uma floresta muito bonita que se chama Amazônica” (LACÔRTE, 1992, p. 13). Quando o tema de pesquisa é o camaleão, além de aprender que “o camaleão come inseto, [...] bebe água e [...] sobe em árvore”, as crianças imaginam um camaleão apaixonado por uma camaleoa, bem como uma comunidade de camaleões que moravam juntos e comeram num só dia 852 insetos (FREITAS, 1992, n. p.).

Buscaremos, nas páginas seguintes, analisar qualitativamente as narrativas de faz de conta criadas pelas crianças do NEI, procurando mostrar a forma pela qual o conhecimento aprendido em sala de aula, a partir do trabalho pedagógico que tem como eixo condutor os temas de pesquisa, nutria a imaginação das crianças, alimentando suas histórias de ficção. Compreendemos, assim como Hayden White (2011, p. 482), que as narrativas infantis, assim como as demais, são, há um só tempo, “um modo de discurso, uma maneira de falar e o produto produzido pela adoção desse modo de discurso”. Nesse sentido, para determinar o caráter de veracidade de um acontecimento, precisamos demarcar não as fronteiras existentes entre o falso e o verdadeiro, que é próprio à ordem do discurso, mas estabelecer a distinção entre o real e o imaginário, pertencentes tanto à ordem dos acontecimentos, quanto à ordem do discurso (WHITE, 2011, p. 482). Dessa forma, é possível que as crianças produzam um discurso imaginário sobre acontecimentos reais, que podem não ser menos “verdadeiros” simplesmente porque são imaginários.

A dimensão fictícia e imaginária de todos os relatos de acontecimentos narrados pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI não implica que eles não tenham acontecido. Antes, significa “que qualquer tentativa de descrever os acontecimentos (mesmo enquanto estão ocorrendo) deve levar em conta diferentes formas de imaginação” (KRAMER, 2006, p. 136-137). Tais questões, consideradas aqui em relação às narrativas infantis, colocam-se também frente ao “retorno da narrativa” no âmbito historiográfico, que levaram Georges Duby a nos advertir acerca da consciência que precisa ter o historiador de que em seu trabalho de reconstituição de um acontecimento histórico ele só pode atingir uma parte da realidade e que o restante é forçosamente preenchido com a imaginação (DUBY, 1984, p. 42). Veremos, nas páginas subsequentes, que o espaço imaginado na infância aponta para a importância do simbólico e da imaginação histórica das crianças na construção de uma historiografia contemporânea.

3.1.1. Mundo, mundo, vasto mundo...: uma viagem no espaço

Ao pensar o espaço geográfico, Milton Santos (2009, p. 69) o considera, de um lado, como o resultado material das ações humanas através do tempo e, de outro lado, como

algo animado pelas ações que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. Chamamos, pois, de espaço sideral o conjunto de sistemas de astros que desde a Antiguidade vem atraindo a atenção dos homens, embora naquela época os céus nada mais fossem que uma aspiração longínqua, mais próxima da percepção de um mistério aspirado do que de uma realidade passível de ser realizada (FUNARI, 2011, p. 15). No entanto, foi o desenvolvimento tecnológico e científico ocorrido, sobretudo, no século XX, que permitiu ao homem o domínio dos ares e, na sequência, desse espaço mais vasto. Mas que mistérios guardam o espaço? A partir da segunda metade do século XX, o homem viajou à lua, descobriu cristais de água misturados aos minerais em Marte, fotografou o buraco negro, descobriu fosfina em Vênus. Que outros mistérios insondáveis guardam o universo? Até onde a imaginação da criança alcança, o espaço sideral é um mundo de grandes possibilidades. Caberia, então, à criança,

Pegar carona nessa cauda de cometa
Ver a Via-láctea
Estrada tão bonita
Brincar de esconde-esconde
Numa nebulosa,
Voltar pra casa,
Nosso lindo balão azul (ARANTES, 1996).

Na letra da música de Guilherme Arantes, o espaço sideral não é somente lugar de descobertas científicas, mas também espaço de aventuras e brincadeiras da infância. E nas narrativas escritas pelas crianças do NEI, percebemos que, de fato, aventuras infinitas foram vivenciadas no espaço.

No ano de 1995, as turmas do nível 5 das professoras Andréa Diniz e Analice Victor, que então estavam estudando o espaço sideral, realizaram um passeio de campo à cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, para conhecer o planetário local. A viagem foi tão significativa que rendeu uma série de histórias de faz de conta sobre o tema. Em *Viagem ao universo*, Marina relata que “gostaria de fazer uma viagem ao universo para ver as estrelas, estrela cadente, planetas, sol, lua e cometas. Mas quero voltar para terra – acrescenta a menina – onde tenho meus amiguinhos, minha escola, minha família, onde sou feliz” (VICTOR, 1995, p. 22). Não podemos deixar de destacar que ao vasto mundo composto por estrelas e planetas se contrapõe, no imaginário infantil, o universo mais íntimo da família, dos amigos, da escola, dos bichos de estimação que, de fato, conferem sentido à existência das crianças.

Da mesma maneira, Julia também narra a história de “uma menina que queria conhecer a lua” e que descobriu que “a lua era muito bonita, mas a terra era muito mais linda, porque era mais colorida”. Já de volta à Terra, a menina refletiu que “não há lugar mais bonito do que a nossa casa!” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 76). Em outra narrativa Isabela

se questiona: “O sol cresce?” E ela nos responde: “– Não! Não cresce porque não come. Não come porque é triste. É triste porque é adotado” (SOUZA, 2003, p. 42). Um dilema de natureza humana invade o espaço sideral e atributos humanos são conferidos ao sol, que tem seu desenvolvimento e seu crescimento comprometidos por uma série de questões de natureza psicossocial. Assim, no imaginário da criança, ao descobrir que foi adotado por seus pais, o sol ficou tão triste que não conseguiu mais comer. Alimentado pela tristeza, parou de crescer. A família, que aparece como núcleo estruturante nas narrativas das crianças, também acolhe o filho adotivo. No entanto, no imaginário infantil, descobrir-se adotada aparece como algo que provoca tristeza e angústia à criança.

Em outro faz de conta sobre o tema, Bárbara menciona: “O mundo é legal para mim. Dentro do mundo tem um imã para a gente não cair. Você gosta do seu mundo? Eu gosto do meu porque nele moram minha família, meus amigos, professora e meu cágado” (VICTOR, 1995, p. 10). Nesse texto, além da questão existencial que também transparece nas narrativas transcritas anteriormente, chama-nos atenção a questão referente à experiência de imantação da agulha e de atração dos imãs que havia sido realizada naquele mesmo ano de 1995, na turma 5 coordenada pela professora Andréa Diniz, por um professor visitante, oriundo do departamento de Física da UFRN, que foi até o NEI falar sobre produção de energia, mostrar aparelhos capazes de produzi-la e fazer experimentos científicos, juntamente com as crianças, prática pedagógica bastante comum no NEI.

Dessa forma, depois de demonstrar a atração entre imãs e mostrar como uma agulha pode ser imantada, o professor visitante demonstrou o princípio de funcionamento da bússola. Além disso, ele realizou um experimento juntamente com o grupo. Durante a experiência, relatam as crianças num texto produzido coletivamente, “fizemos força para fazer um aparelho funcionar, girávamos uma manivela até produzir energia elétrica, fazendo uma lâmpada acender” (DINIZ, 1995, p. 26). Constatamos, pois, a partir da análise do texto coletivo e das narrativas criadas pelas crianças, que os saberes construídos nutriam as histórias de faz de conta escritas pelas crianças da turma 5. Esses textos nos mostram como as informações e descobertas advindas do tema de pesquisa ganham significado nas histórias imaginadas por essas crianças. Dessa forma, os saberes e as experiências escolares vão se tornando histórias de faz de conta. Em tais histórias, as crianças vão contando e ressignificando o que aprenderam em sala de aula.

Em *Aventura no espaço*, Robson constrói sua narrativa tomando como eixo central a experiência vivenciada em sala:

Era uma vez umas crianças que queriam ir para o espaço. A professora deles combinou e foram para o planeta Mercúrio. Lá não podiam ficar porque era

muito quente. Depois foram para o planeta Plutão e não podiam ficar porque era muito frio. Eles pegaram o foguete e voltaram para Terra (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 19).

Estudar o espaço alimentava o desejo da criança de viajar para o espaço sideral. A experiência imaginária das crianças, tanto no planeta mais frio, quanto no mais quente, fez com que elas optassem por retornar à Terra, sua velha conhecida, sua casa. Ao escrever sobre o espaço, Antônio Neto menciona que “A lua não tem ar [...]. Mas a lua é clareada pelo sol” (VICTOR, 1995, p. 08). Auana completa que “o sol é muito quente e ilumina a terra quando é dia” (VICTOR, 1996, p. 20). E Antônio pergunta: “Você sabia que tem nove planetas? Plutão⁸² e outros. Aí tem estrelas, a nebulosa”. O menino termina a narrativa mencionando que “tem uma barreira em Natal para lançar foguete para o céu” (VICTOR, 1995, p. 8). Na história de Antônio a construção de sentidos acerca do espaço sideral ganha mais relevância a partir do conhecimento sobre outro espaço físico, o Centro de Lançamentos da Barreira do Inferno, base da Força Aérea Brasileira destinada ao lançamento de foguetes, localizada na cidade de Parnamirim/RN, nos arredores de Natal. A instalação de tal base na região, em 1965, trouxe à capital do Rio Grande do Norte a denominação de capital espacial do Brasil (PREFEITURA DE PARNAMIRIM/RN, 2019).

A história produzida por Auana nos apresenta também a percepção da criança de 6 ou 7 anos em torno do tempo de existência do planeta Terra. Com quais números representar tamanha antiguidade? A criança se perde na contagem do tempo: “a Terra era muito velha. Ela tinha mais de 1996 [ano em que a criança se situava] 19656178 – 15678967 [anos] (VICTOR, 1996, p. 20). E a menina continua sua história construindo uma representação da Terra a partir da noção de que o homem convive com o seu meio de forma bastante predatória:

agora existe muitas coisas que prejudicam a Terra. Dizem que a Terra vai acabar mas existem outros planetas como a Terra que ficam no sistema solar. [...] Os homens inventaram coisas que prejudicam a Terra como o avião e o carro porque soltam fumaça mas os homens também destroem a Terra desmatando as floretas e matando os bichos (VICTOR, 1996, p. 20).

Nesse trabalho de escrita de histórias de faz de conta as crianças se apropriaram dos saberes aprendidos em sala de aula, fruto das pesquisas realizadas por elas, com mediação das professoras, em revistas especializadas e em livros sobre os temas estudados. Assim, características da lua, do sol e dos planetas e a ação humana sobre os diversos elementos existentes tanto no espaço sideral quanto no terrestre aparecem na narrativa infantil, evidenciando que a prática pedagógica e o trabalho de mediação das professoras no processo

⁸² Gostaríamos de enfatizar que até o ano de 2006, quando a União Astronômica Internacional definiu novas regras para a classificação de planetas, Plutão ainda era considerado planeta.

da escrita da criança têm larga influência sobre a forma como elas compreendem e representam o mundo.

Em 1999, rememorando os trinta anos da investida do homem à lua, a temática também rendeu muitas pesquisas e muitas histórias de faz de conta. Nessas histórias, as crianças se apropriaram de uma série de informações que colheram estudando tal tema e a fórmula final resultou em conhecimento formal e científico, acrescido de muita aventura e imaginação: Na história de Guilherme, os “dois astronautas [que] viajaram para lua num foguete [...] foram pegar pedras lá. Eles conseguiram chegar na lua mas quando voltaram o foguete se quebrou e os astronautas tiveram que descer em outro planeta” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 37).

Se Guilherme mobiliza, em sua narrativa, a história dos astronautas que chegaram à lua a bordo de um foguete, em *Guerra nas estrelas*, Josif menciona que os astronautas que estiveram na lua se encontraram com habitantes de Júpiter que “queriam a lua para eles. A guerra continuou nas estrelas e os astronautas chamaram mais habitantes da Terra para lutarem. Os habitantes da Terra ganharam a luta e puderam [sic] voltar para a Terra em paz” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 38). Haveria, nessa história, uma referência à corrida espacial levada à cabo durante a guerra fria entre as duas superpotências, EUA e URSS, em torno do controle do espaço? Ou *Guerra nas estrelas* é uma referência à obra cinematográfica homônima produzida por George Lucas, no ano de 1977, e muitas vezes reprisada na televisão brasileira nas décadas de 1980 e 1990? Referência histórica ou cinematográfica, o certo é que a criança propõe, em sua narrativa, uma interpretação bastante inventiva dos fatos, calcada na imaginação e na fantasia. Já na história de Jéssica, o primeiro terráqueo a chegar à lua não foi um homem, mas sim um animal.

O macaco foi o primeiro a chegar na lua. Chegando lá ele ficou com sede era tudo seco. Na Terra ninguém queria buscar o macaco, mas a onça disse: – Eu vou buscar o macaco e partiu num foguete. A onça também ficou com vontade de beber água, sendo que ela pensou que na lua tinha um rio. Quando a onça chegou na lua ficou decepcionada porque não tinha água. A onça pegou o macaco, voltaram para a terra e foram procurar um rio para matar a sede (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 40).

A visita à lua é uma decepção na imaginação da criança, uma vez que naquele espaço não havia água e sem água não existe vida, sendo, portanto, impossível permanecer por lá. Na história de Rodrigo, o primeiro homem que pisou na lua não foi Louis Armstrong, mas José de Castro. Este “viajante da lua”, nos dizeres do menino, teria sido incumbido por seu comandante de

tirar umas fotos da lua porque nós da Terra estamos querendo saber se tem muitas crateras e pedras, ou se vive alguém na lua. No outro dia José partiu no foguete para a lua. Quando José chegou a lua, ele descobriu que ela era fofa como uma cama, mas sua nave afundou e ele se perdeu no espaço até hoje.

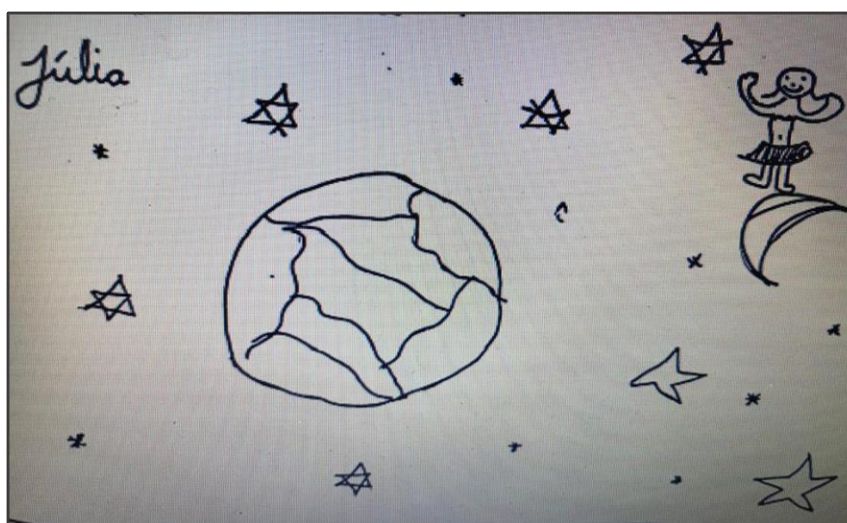
Seu comandante procura José que nunca mais voltou para a Terra (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 137).

Já a história de Gabriel cita “Loiuus Amarmsthongeh” como o primeiro “homem [que] colocou uma bandeira na lua”, numa viagem a bordo do foguete Saturno V. Armstrong e os astronautas que o acompanharam “Voltaram para casa e puderam falar sobre a lua” (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 113). Mas a primeira viagem do homem à lua é mote para que Júlia possa sonhar com sua *primeira viagem à lua*:

Todos os dias eu vivia perguntando ao meu pai como se faz para ir a lua. Então resolvi fazer um foguete e fui para lua. Quando cheguei lá vi coisas estranhas: planetas chamados Saturno, Urano e até a Terra. Cheguei em casa cheia de notícia legais e contei tudo para o meu pai. O que eu achei mais interessante foi quando eu vi da lua a Terra. Ela tinha cor azul e verde, era linda... (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 41).

Todas as histórias que transcrevemos acima nos contam um pouco a respeito do conhecimento científico produzido a partir da aventura do homem à lua: os astronautas, entre eles Louis Armstrong, a bordo do foguete Saturno V, fixaram uma bandeira na lua e lá foram colher amostras do seu território, trazendo-nos muitas imagens de suas pedras e crateras; chegando à lua descobriram que lá não havia água e, conseqüentemente, não havia vida; a lua é um satélite da Terra, daí, no imaginário infantil, o estranhamento e a guerra mediante investida dos habitantes de Júpiter; da lua é possível observar a Terra, de cor azul esverdeada, linda e redonda, como podemos observar pela Figura 88:

Figura 88: Júlia e o planeta Terra no espaço



Fonte: (UBARANA, MEDEIROS, 1999, p. 41)

Em outra história criada por João Vitor sobre a viagem do homem à lua era “Um chinês [quem] queria ser o primeiro homem a chegar na lua. Um dia ele conseguiu um foguete vestiu uma roupa de astronauta e resolveu ir até lá” (SOUZA, 2003, p. 50). Mas por que no imaginário de Vitor o primeiro homem a chegar à lua não foi um estadunidense como Louis

Armstrong, nem um brasileiro como José de Castro, nem a própria criança, como imaginou Júlia? No mesmo ano em que estudou sobre o espaço sideral, a turma do nível 5 do NEI também estudou a China, daí no imaginário da criança nada mais plausível que representar um indivíduo de um espaço sociocultural que acabou de conhecer como personagem principal de seu faz de conta acerca da viagem à lua. Naquele ano de 2003, as crianças em processo de alfabetização estavam bastante atentas em relação ao material escrito que encontravam, relatam as professoras Gilvânia Pontes e Maria Augusta Cartaxo (2003), procurando desvendar seus significados. Sentiam muita curiosidade em relação à representação de palavras usuais, de línguas distintas (do inglês, francês, italiano), ao mesmo tempo em que descobriam a existência de sistemas de escrita totalmente desconhecidas por elas, como o chinês e o árabe. Tal inquietação desencadeou um estudo sobre a cultura chinesa, em que foram investigados os contextos de produção da fala e da escrita desses povos, em relação a nossa própria fala e escrita (PONTES; CARTAXO, 2003, p. 15). A história da criança reflete essa preocupação. Ela conta que ao chegar à lua o chinês lá encontrou um marciano com quem

tentou conversar mas estava com muito medo e um não entendia a língua do outro. Cada um ficou num canto sentindo medo e solidão. De repente um passarinho verde que voava de outro planeta caiu com as asas quebradas. O marciano correu e ajudou o passarinho cuidou de suas asas até ele conseguir voar. O chinês entendeu que o marciano também tinha sentimentos aí eles puderam se entender e ser amigos mesmo falando outra língua (SOUZA, 2003, p. 50).

No imaginário da criança, a bondade e o gesto de solidariedade do marciano fizeram com que o chinês perdesse o medo do desconhecido e dele se aproximasse apaziguando o estranhamento inicial, fruto do encontro entre seres que até então se desconheciam. Dessa forma, valores comuns compartilhados por indivíduos de espaços, línguas e culturas distintas foram capazes de romper a barreira linguística e cultural que os separavam.

Nesse mesmo ano Beatriz escreveu uma história sobre o *Samurai X*:

Era uma vez um Samurai que se chamava Samurai X. Ele vivia na China e vencia todas as lutas e duelos. Um dia a família dele corria perigo porque um dragão estava cuspindo fogo querendo atingi-lo. Samurai X convocou todos os samurais seus amigos e lutaram contra o dragão de três cabeças até vencerem (SOUZA, 2003, p. 52).

O *Samurai X* ou *Rurouni Kenshin* é uma série de mangá escrita por Nobuhiro Watsuki, lançada no Japão em 1994 e, posteriormente, adaptada em anime, exibida no Brasil pela Rede Globo de televisão, sobre um espadachim japonês da era Meiji. Publicado no Brasil desde o ano de 2001, tornou-se um dos grandes sucessos entre os mangás comercializados no país (EDITORA JBC, n.d.). Os mangás, juntamente com os animes, exerceram o papel de introduzir elementos da cultura japonesa no Brasil. No imaginário ocidental, desde a

Antiguidade, o Oriente era considerado um lugar de “episódios romanescos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias” (SAID, 2007, p. 21). Embora em seus estudos sobre a cultura chinesa as crianças do NEI tivessem descoberto que existiam muitas espécies de animais diferentes na China, “mas dragões só nas fábulas” (PONTES, CARTAXO, 2003, p. 18), o que, de certa forma, contribuiu para desconstruir certos estereótipos que rondam o imaginário acerca do Oriente, observamos também que, em sua narrativa, a criança atribuiu elementos da cultura japonesa à cultura chinesa, numa clara demonstração de como o Oriente é indistinto no imaginário ocidental. Assim, se de um lado, as crianças descobriram que os dragões chineses eram animais fabulosos, fruto do imaginário construído acerca do Oriente e veiculado pelas fábulas, de outro continuam a tratar o Oriente como se fosse um espaço cultural homogêneo.

Outra evidência nesse mesmo sentido é a história de Raul em torno da reconstrução da muralha da China que “tinha sido destruída por um terremoto”. A festa de reinauguração recebeu muitos convidados para “um jantar de comemoração”, com “fogos, dança do dragão e chineses lutando sumô” (ANDRADE; GUIMARÃES, 2008, p. 47). Em 2008, as crianças da turma 5 também estudaram a China, visitaram a grande muralha via *Google Earth* e conheceram aspectos da cultura chinesa conversando com nativos chineses via *skype*. A narrativa de Raul, que nos apresenta elementos da cultura chinesa, numa clara demonstração do que havia aprendido em seus estudos sobre o tema, acrescenta um elemento de origem japonesa, o sumô. Assim, fica-nos bastante evidente que permaneceu, no imaginário da criança, a ideia de indistinção que marca o oriente na mentalidade ocidental. Mas, enfim, viajando ora na terra, ora no céu, ora no Oriente, ora no espaço sideral, as crianças da turma 5 do NEI estavam apenas iniciando sua aventura pelo espaço.

3.1.2. Espaços de aprendizagem

Nossa pesquisa tem demonstrado que o espaço escolar do NEI se estendia além muros da escola. Muitos espaços físicos e geográficos no âmbito da própria universidade, da cidade de Natal e de outras localidades, transmutaram-se em espaços escolares porque abrigaram saberes que foram mobilizados na aprendizagem das crianças das diferentes turmas da educação infantil. Tais espaços de aprendizagem eram visitados pelas crianças nas chamadas “aulas passeio”, quando o espaço em si evocava um determinado saber e professoras e alunos tinham a oportunidade de estabelecer contato mais direto com a realidade estudada, fosse ela natural ou social. Assim, essa atividade de imersão das crianças, coordenada pelas professoras, em um determinado espaço físico e ou geográfico, tinha por objetivo despertar a “curiosidade

epistemológica” (FREIRE, 2000) dos alunos sobre o tema estudado, tornando mais significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as aulas passeio, realizadas a partir de uma viagem de estudos com vistas a atingir um objetivo específico, constituíam-se sempre numa experiência ímpar para quem delas participava. Tais viagens eram sempre muito esperadas pelas crianças do NEI que davam os primeiros passos rumo à autonomia, longe dos pais e familiares, acompanhados apenas por um grupo de crianças da mesma faixa etária e pela equipe da escola. Viajavam de ônibus ou de “besta”, visitavam lugares distantes de casa, almoçavam em restaurantes, escolhiam sua comida, aprendiam, brincavam e se divertiam. O aprendizado, nesses passeios, ultrapassava o conhecimento formal. Tratava-se de aprendizado para a vida.

Em 1995 as turmas do nível 5, coordenadas pelas professoras Andréa Diniz e Analice Victor, aproveitaram que estavam estudando o espaço sideral e fizeram uma viagem de estudos a João Pessoa, com o objetivo de conhecer o Planetário, situado no Espaço Cultural da capital da Paraíba. Nessa oportunidade fizeram também um passeio ao zoológico. Na viagem de ida, a ansiedade era grande: “Onde a gente tá? Já é João Pessoa? Tá na hora do lanche? Já tá perto de chegar?” (DINIZ, 1995, p. 31), perguntavam a todo o instante as crianças. Para administrar tanta ansiedade, a distribuição de picolés, ali mesmo dentro do ônibus, onde todas as crianças se deliciaram, ajudou a contornar a situação. Na chegada a João Pessoa, já no planetário, as crianças tiveram a oportunidade de ver um filme sobre o sistema solar, realizando uma verdadeira viagem espacial. Relatam as crianças da turma da professora Andréa Diniz que “a sala era escura” e algumas crianças “ficaram com medo, pois pensaram que estávamos fazendo uma viagem espacial de ‘verdade’ e que o foguete poderia explodir” (DINIZ, 1995, p. 31).

Depois dessa experiência perturbadora e excitante, as crianças foram à biblioteca infantil, onde ouviram uma história e, na sequência, frequentaram uma oficina de artes onde fizeram dobraduras de máquina fotográfica. Finalizaram o dia no zoológico, onde havia brinquedos divertidos e muitos animais. Mas antes disso, entre um passeio e o outro, famintos que estavam, almoçaram em um restaurante, onde comeram “frango, arroz, batatinha frita, paçoca, carne-de-sol, feijão verde” e beberam “guaraná, coca e fanta uva”, enchendo “a pança como um leão” (VICTOR, 1995, p. 4). No retorno para casa, “Dêja e o motorista distribuíram água e balas” para hidratar e adoçar ainda mais o dia festivo da criançada. À noite, já de volta a Natal, as crianças reencontraram seus pais, “ansiosos para nos ver” (VICTOR, 1995, p. 4).

O passeio de campo e o tema de pesquisa eram práticas tão presentes no cotidiano das crianças que estudavam no NEI que, em sua história de faz de conta, Ivan conta a história

de duas crianças que foram visitar um zoológico porque seu tema de pesquisa na escola eram os animais.

Patrícia e Vinícius estavam estudando sobre os animais. Os pais deles levaram eles ao zoológico. Lá eles viram macacos, leões, tigres, onças e outros animais. Eles brincaram com os macacos. Os leões eram bravos e eles tiveram medo de brincar. Depois os pais compraram sorvete. E eles queriam dar [sorvete] aos macacos mas era proibido. No outro dia quando eles chegaram na escola foram contar como era o zoológico que eles foram. E lá na escola os colegas queriam ir também para o zoológico (CARTAXO, 1996, p. 40).

O passeio no zoológico, além de ser um divertimento que alegria as crianças, permite também que elas vivenciem, *in loco*, o aprendizado de sala de aula. No Rio Grande do Norte não existem zoológicos, sendo o mais próximo localizado em João Pessoa, capital da Paraíba. Como mencionamos anteriormente, no ano de 1995, duas turmas da educação infantil do NEI foram até a capital da Paraíba e visitaram o zoológico, numa aula passeio de muita alegria e diversão. Independente do relato de Ivan ter alguma verossimilhança com a realidade por ele experienciada, o passeio ao zoológico era uma possibilidade e se constituía num atrativo para as crianças de classe média do Rio Grande do Norte.

De forma semelhante, a história de Artur, que narra um episódio envolvendo uma turma de crianças do NEI em visita ao zoológico, nos fornece um novo indício de que as crianças que estudaram no NEI tinham como prática recorrente visitar o zoológico de João Pessoa em um passeio de campo. Em sua história de faz de conta, Artur nos conta que no “zoológico havia um grupo de crianças da turma 5 da tarde do NEI, que estava fazendo uma visita quando, de repente, percebeu que todos os animais estavam fora da jaula.” Uma vez resolvida a situação, “as crianças puderam olhar os animais sem medo” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 63). Embora a narrativa não faça menção ao local no qual se situava o zoológico citado, acreditamos tratar-se de uma referência à aula passeio realizada pela turma 5 ao zoológico de João Pessoa, na Paraíba.

Em outra narrativa que tem como tema a aula passeio, Luísa nos mostra como essa prática era um método interessante para incentivar as descobertas e a aprendizagem das crianças. A menina relata um dia excepcional na rotina escolar de dois irmãos, João e Maria, que “De manhã [...] foram ao colégio e foram [a]o passeio. Foi muito legal, pois conheceram coisas que nunca tinham visto” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 66-67). As histórias de faz de conta revelam o quanto tal prática era eficaz, tanto para favorecer o processo de construção do conhecimento, quanto para aflorar a curiosidade e a imaginação dos pequenos.

O que pode render uma aula passeio ao Parque das Dunas, onde as crianças caminham por trilhas, observam as riquezas naturais, plantas e animais e fazem suas

descobertas? O que há a ser desvendado ao se percorrer uma trilha no Parque das Dunas? Saulo Régis nos conta:

Saímos do Nei e fomos para a trilha Perobinha. Lá vimos um bicho e algumas árvores. De repente a gente viu uma árvore mágica que dava muitas frutas. Nesse momento apareceu um lenhador que ia derrubar a árvore. Então nós falamos:

– Não derrube esta árvore, porque ela é mágica.

Aí o homem não derrubou a árvore. Nós dissemos pra ele derrubar as outras árvores. Então a árvore falou com a gente.

– Obrigada por me salvar

O homem quando ouviu a árvore falar ficou tão chocado que desistiu de derrubar as outras árvores. Nós ficamos amigos da árvore mágica. Depois, voltamos para o NEI na besta e fomos felizes para sempre (JALLES, 1997, p. 40).

Observamos que no imaginário das crianças do NEI existia um universo fantástico e de muita magia no Parque das Dunas. Além da árvore mágica, as crianças também encontraram uma onça mágica, segundo relato de Raíssa:

Certo dia, eu e meus amigos fomos ao parque das Dunas com a turma de Carla. Lá nós vimos muitos bichos, entre eles, uma onça. Eu tirei uma foto da onça. Foi aí que eu notei que a onça era mágica ela falava pensava e fazia tudo que um ser humano faz. Minhas amigas falaram:

“– Raíssa, você está maluca de falar com um animal?”

Então, eu respondi:

“– Eu não estou maluca não. Esta onça é mágica!”

E todo mundo começou a rir de mim, mas depois pararam e falaram:

“– Mágica?”

E eu falei: “– Ela é mágica”

Desta vez elas acreditaram e fomos fazer um pic nic, enquanto a turma de Carla percorria a trilha. Depois que a turma de Carla chegou, a gente voltou para o NEI e a onça entrou na kombi escondida. Quando a gente chegou no NEI, vimos a onça e ela passou a ser criada lá no NEI, dentro de uma jaula e até hoje está lá (JALLES, 1997, p. 34-35).

No imaginário das crianças, a magia tornava os seres vivos especiais. Na mente inventiva das crianças existia um mundo fantástico com limites indivisíveis entre o real e o imaginário. Nesse mundo fantástico, a árvore encontrada pelas crianças, em uma aula passeio, na trilha Perobinha do Parque das Dunas, escapa da ceifa do lenhador em função de seus poderes mágicos, salvando, conseqüentemente, outras de sua mesma espécie. O mesmo ocorria com a onça, encontrada nessa mesma reserva da Mata Atlântica. Sua magia transmutava-a de animal irracional a racional. Seus poderes a igualavam aos seres humanos, fazendo-a capaz de pensar e falar e de desejar a convivência de outros humanos, fato que a fez evadir-se do seu habitat natural, escondida numa kombi e preferir a vida na escola, entre as crianças e os adultos. No entanto, apesar de suas características humanas, o caráter irracional da onça persistia, dado pela magia, ou por sua natureza selvagem, condenando-a, fora do seu habitat natural, ao confinamento e à jaula.

Outras aulas passeio a monumentos históricos da cidade de Natal, como o Farol de Mãe Luíza e o Forte dos Reis Magos, também inflamaram a imaginação das crianças que produziram uma série de histórias cujo enredo falava das navegações, da conquista do território colonial, da história da fundação da cidade de Natal, do contato dos indígenas potiguares com os portugueses, franceses e holandeses e das guerras coloniais de conquista. Geralmente, são esses os fatos históricos aos quais as professoras do NEI se apropriam para mostrar às crianças que a história da cidade de Natal teve início em meio a uma outra história, muito mais ampla, que envolve a colonização da América portuguesa⁸³ (VICTOR, 1995, p. 16).

Em alguns desses relatos sobre a história da fundação de Natal a imaginação das crianças voava longe e dava novos contornos ao curso dos eventos históricos. Na imaginação de Guilherme Augusto quem invadiu as terras do Brasil em busca de riquezas não foram os portugueses, nem ao menos os franceses e holandeses e sim os Estados Unidos. Segundo o pequeno autor “Há muito tempo os americanos invadiram o Brasil em busca de pau brasil. Eles lutaram contra o príncipe do Brasil e o seu irmão” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 36). Imaginamos que em fins do século XX, quando os Estados Unidos já eram uma grande potência mundial, com grande projeção internacional e ampla penetração na cultura brasileira, na imaginação da criança fazia muito mais sentido *O medo dos Estados Unidos* do que de qualquer outra nação europeia. Daí os EUA terem se tornado o algoz do Brasil num período em que nem ainda eram as Treze Colônias da América Inglesa, detalhe importante que escapa à percepção da criança, que ainda não conhecia as muitas nuances da história da conquista colonial que lhe estava sendo apresentada. Na narrativa da criança, no tempo presente, os EUA ganham novo protagonismo, passando agora a interferir nas leituras que as crianças faziam do passado.

Da mesma forma, a história do embate entre portugueses, franceses e povos indígenas nos oferece elementos para compreender como tais povos se configuravam no imaginário das crianças. Na história de Maria Luíza os índios lutavam ao lado de leões para derrotar os portugueses. E “Os leões invadiram a fortaleza [dos Reis Magos] e o comandante viu e disse para os amigos. Todos foram lutar, mas os índios e os leões eram ferozes.” Incapazes de enfrentar a ferocidade dos leões e dos indígenas, os portugueses “fugiram para Portugal nos navios” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 46). De forma semelhante, mas num outro contexto, Rafaela representa os povos indígenas como seres “malvados”. Ela conta a história de

⁸³A *cidade de Natal*, escrita por Cassiane, *Os índios potiguares*, de autoria de Gabriela Soares e *Os navegantes*, escrita por Laila, são exemplos de algumas dessas histórias. (JALLES, 1997, p. 15, 20, 25)

um menino chamado João que era bom. Ele morava na montanha e de lá dava para ver os índios malvados. Um dia os índios foram lá na montanha e pegaram João, jogaram ele lá embaixo da montanha. João desmaiou e os índios levaram ele para a tribo. João conseguiu fugir, mas os índios estavam correndo atrás dele todo dia. Então João inventou uma armadilha. João fez a armadilha na árvore e os índios caíram nela. João ficou feliz e morando na montanha sozinho (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 51).

Nas narrativas das crianças apresentadas acima, os povos indígenas são representados como ferozes e malvados. Na primeira história se igualam aos mais ferozes dos animais, os leões, a quem se uniram para expulsar os portugueses da terra *brasilis*. Na segunda história, os indígenas, também de forma irracional, viviam a perseguir um menino que, muito esperto, conseguiu se livrar da perseguição dos “índios malvados”. Se na primeira história, contra os portugueses e seu projeto colonial, venceu a irracionalidade dos indígenas, na segunda, contra os “índios malvados”, venceu a racionalidade da criança.

Outro monumento vinculado à história de Natal que deu asas à imaginação das crianças foi o Farol de Mãe Luiza. Maria Augusta conta a história de um menino que adorava viajar e queria muito conhecer o farol por dentro. “Um dia ele foi visitar o farol de Mãe Luiza. Lá dentro ele viu o mar. Nesse mar tinha um navio. O menino achou bonito e quis ver mais perto mas quando ele saiu viu um monstro que queria comê-lo” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 45). Mas monstros só existem em sonhos e na imaginação das crianças e “foi então que [o menino] percebeu que tudo aquilo era um sonho” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 45). Se algumas crianças sonham com monstros que atacam pessoas no farol, outras sonham em ser faroleiras.

Era uma vez um menino que queria ser faroleiro. Quando ele estava dormindo sonhou que esse desejo tinha se realizado. Ele ficou sendo o faroleiro da região. Todos os dias o faroleiro tinha que acender e apagar o farol e também subir e descer uma escada enorme. Na região os navios de lá estavam voltando naquela noite e o menino foi logo acender o farol para os navios saberem onde estavam e não baterem nas pedras que tinha no mar. O dia amanheceu e o menino acordou. Ele foi correndo para o farol e ficou lá pensando em ser um faroleiro de verdade quando crescesse (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 48).

Para produzir sua história, Maykson certamente se apropriou dos conhecimentos que adquiriu ao realizar uma aula passeio com sua turma ao Farol de Mãe Luíza e conhecer, de perto, a história do farol e do faroleiro Nonato, que lá trabalhava. No texto produzido coletivamente pela turma 5 as crianças relatam:

Era uma vez um farol, quando chegava a noite ele acendia para os navios não baterem nas pedras mas quando o sol nascia ele apagava. À noite, para iluminar, ele piscava cinco vezes para um lado e cinco vezes para o outro. Todas as noites ele acende e todos os dias ele apaga, assim é a lição do farol (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 27).

Em uma conversa com o faroleiro Nonato, as crianças descobriram que “Para acendê-lo eu subo todos os dias a escada em forma de caracol, logo no pôr-do-sol. Quando amanhece eu subo para fechar as cortinas que protegem os cristais” (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 27). No confronto entre as histórias percebemos que o menino aprendeu muito bem a lição do farol e se apropriou da história de vida do faroleiro Nonato, transformando-a em sonho de criança.

Outra temática de pesquisa que rendeu histórias que são um misto de ficção e realidade foi o estudo sobre o rio Potengi. Em *A viagem pelo rio*, Pedro Paulo nos conta o drama que vive o principal rio da bacia hidrográfica do Rio Grande Norte, tomado pela poluição. O rio havia se tornado depósito de muita “Sujeira que era de restos de comida, de xixi, cocô, plásticos e muitas outras coisas mais, que as pessoas estavam jogando e as fábricas também. Estavam jogando lixo no rio Potengi e os peixes estavam morrendo. Os pescadores não podiam mais pescar” (MEDEIROS, T., 1997, p. 66). Amanda também nos conta o drama d’O índio Poti, que vivia da pesca no Rio Potengi, onde “tinha muitos peixes e um belo pôr-do-sol”. Segundo a pequena autora, “o índio Poti vivia muito feliz perto da natureza e do rio que ele tanto amava.” Mas um dia, “o rio ficou poluído e os peixes ficaram doentes” e “o índio acabou sendo contaminado” (JALLES, 1997, p. 9-10). Como solução para o problema enfrentado pelo rio, Pedro Paulo fala da necessidade de se fazer “uma campanha com o governo para limparem o rio Potengi e ele voltar a ser como antes, bem limpo” (MEDEIROS, T., 1997, p. 66). Já Amanda aposta na iniciativa individual, bem como na determinação e coragem do índio Poti que “tirou todo o veneno com a ajuda de uma rede de pesca”, tendo, em função disso, se contaminado. Mas o rio responde ao índio com um agradecimento: suas águas, dotadas de poderes mágicos, fornecem substância ao chá de boldo que livrou o índio Poti da enfermidade (JALLES, 1997, p. 9-10). Dessa forma, políticas públicas e saberes populares se tornaram aliados na tarefa de proteger os espaços de vivência e de aprendizagem.

3.1.3. Imaginação histórica na infância: uma viagem por outros tempos e outros espaços

Hayden White (1992, p. 18, grifos do autor) defende que o trabalho histórico nada mais é que “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de *explicar o que eram representando-os.*” A partir de tal postulado, compreendemos que nenhum historiador oferece ao seu leitor o passado, mas uma narrativa, um texto, uma interpretação, uma representação, que é “um artefato verbal que pretende ser um modelo de estrutura e processos há muito

decorridos e, portanto, não sujeitos a controles experimentais e observacionais” (WHITE, 1994, p. 98).

As narrativas dos historiadores são consideradas pelo autor “ficções verbais, cujos conteúdos são tão inventados quanto descobertos, e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências” (WHITE, 1994, p. 98). Essa aproximação entre história e literatura proposta por White traz à tona a fusão permanente existente entre “história e mito”, entre “fato e ficção” (REIS, 2010, p. 64), levando-nos a considerar que a história, como qualquer outra forma de conhecimento, possui elementos da imaginação e da ficção. Para Hayden White, o historiador produz “construções poéticas”, já que é a linguagem quem confere sentido ao texto. Assim, a história é, para o autor, uma representação narrativa do passado, porque os documentos históricos utilizados pelo historiador no processo de escrita da história também são representações desse mesmo passado e não o passado em si.

Todo nosso esforço com vistas a compreender a consciência histórica das crianças como uma “construção imaginativa” do passado vem do fato de que nossos pequenos autores também fazem uso da imaginação histórica na construção de suas narrativas, mesclando realidade e imaginação, fato e ficção. A partir do trabalho, mediado pelas professoras, de reconstituição de determinados fatos históricos em sala de aula, a partir das pesquisas realizadas pelas crianças, a ficção entrelaçou-se à história na construção de narrativas que tinham como pano de fundo eventos de caráter histórico.

Uma temática de pesquisa que aparece com certa recorrência entre as histórias de faz de conta é o estudo do “homem primitivo”. Já mencionamos que tal estudo resulta de uma abordagem que tem por objetivo historicizar o processo de aquisição da escrita pelos homens em diferentes tempos e espaços. Assim, a viagem das crianças das turmas da alfabetização começava na pré-história, com os ditos “homens primitivos” e continuava pela Mesopotâmia, entre os Sumérios e os Fenícios, avançava para o Egito, Grécia e Roma antigos, até chegar aos povos árabes. Ao iniciar essa trajetória, as crianças reconstruíam a história dos nossos primeiros ancestrais. Danilo cria a história da

tribo Negra das Américas [que] foi caçar lebre e de repente achou um lobo, matou e comeu. Num outro dia quando a tribo saiu para caçar, os lobos se esconderam, eles caçaram lebres e nunca mais conseguiram pegar lobo. As lebres morreram todas e a tribo ficou sem comida. Daí aprenderam a pescar, a plantar e jogar flecha nos pássaros, para conseguir alimentos (RIBEIRO, 2000, p. 54).

A narrativa demonstra que “a tribo negra das Américas” repetia a história de nossos primeiros ancestrais que, de caçadores e coletores, se tornaram também agricultores com o devir

do tempo. O texto coletivo produzido pela turma de Danilo mostra como as crianças sintetizaram o conhecimento a respeito do tema. No decurso da evolução,

Os homens foram se desenvolvendo e passaram a caçar e a pescar, tornando-se assim, diferentes dos animais, porque começaram a construir suas ferramentas. No trabalho, os primitivos foram desenvolvendo as mãos, o cérebro e a fala, organizando-se para criar animais, plantar, construir casas, barcos e utensílios” (RIBEIRO, 2000, p. 8).

Se a cronologia dos eventos históricos não aparece tão claramente no texto produzido pelo pequeno autor, não lhe escapa as informações mais gerais acerca da evolução humana em tempos remotos.

Situada no mesmo tempo histórico de Danilo, Janine nos conta a história de *Verônica*, “menina primitiva”, “menina das cavernas”. Em sua história, Janine refere-se à divisão social do trabalho em tempos remotos: enquanto o seu irmão saía para caçar, Verônica permanecia na aldeia, acendendo “a fogueira com as lenhas das arvores e as folhas secas do chão” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 49-50). Tal narrativa é referendada por Pedro, que escreve sobre a caça em meio a “um bando de homem primitivos”. Segundo o pequeno autor, os homens

Pegaram as suas armas e foram para a floresta. Quando chegaram lá procuraram, procuraram uma rena. Enquanto isso as mulheres ficaram pegando frutas para comer com a rena e outras ficaram fazendo a fogueira para assar a rena. Os homens acharam uma rena depois de tanto procurar. Eles mataram e levaram para a caverna para assar na fogueira que as mulheres fizeram. As outras mulheres que estavam pegando as frutas também voltaram para a caverna. Eles assaram a rena e comeram as frutas e depois todos foram descansar dentro da caverna (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 68).

Observamos que os textos transcritos acima demonstram a aprendizagem e a consciência histórica das crianças em torno da questão que envolve a divisão social do trabalho e dos papéis sociais destinados aos membros da comunidade em tempos remotos: eram os homens que se embrenhavam na floresta em busca da caça, enquanto as mulheres, no espaço mais restrito da aldeia, se dedicavam à coleta e ao preparo dos alimentos para a comunidade. Assim, as narrativas das crianças transcritas acima, nos permitem compreender como se dava a aprendizagem da história nas turmas de educação infantil do NEI, as relações estabelecidas entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica das crianças.

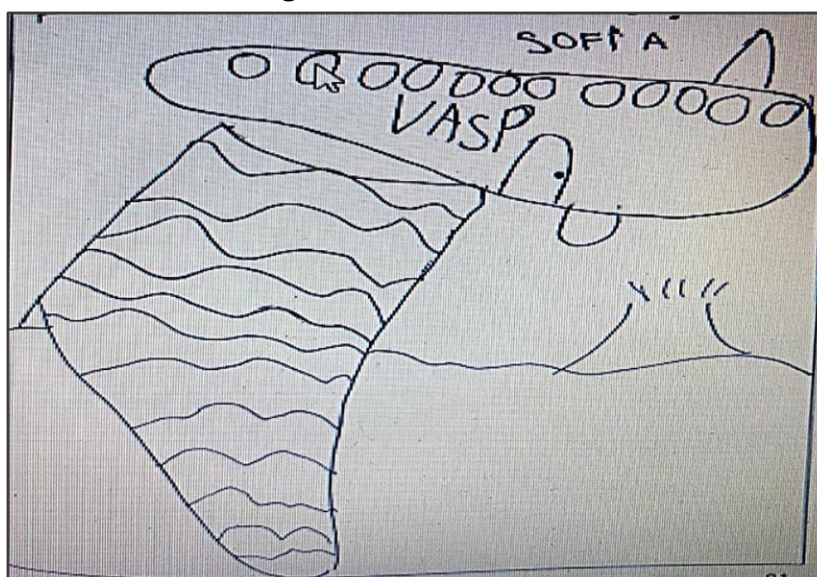
Uma outra narrativa que nos dá a noção dos elementos da história apreendidos por meio da aprendizagem histórica é a de Lucas sobre “um homem do tempo das cavernas” que, ao se deparar com um monstro marinho, o matou e “com a pele do monstro ele fez um casaco para a mulher dele. Ela vestiu quando estava com frio” (VICTOR, 2007, p. 48). A narrativa

demonstra a consciência da criança em torno do fato de que a caçada era um recurso de sobrevivência do homem primitivo que, de um lado, usava da carne dos animais abatidos para se alimentar e, de outro, da sua pele para se aquecer. Assim, a luta com o monstro, na narrativa da criança, é muito mais do que fruto da imaginação criativa que cria antagonismos entre heróis e vilões. É, sim, resultado da compreensão de que a sobrevivência, em tempos muito remotos, dependia da luta entre o “homem primitivo” e o “monstro marinho”.

Segundo Jörn Rüsen (2001, p. 53), são as situações genéricas e elementares da vida prática e cotidiana dos indivíduos, suas experiências, suas interpretações do tempo, considerados como processos fundamentais e característicos tanto do pensamento histórico, quanto da vida humana, que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Considerada de tal forma, a consciência histórica é, então, fruto de uma conexão bastante íntima existente entre pensamento e vida e um produto da vida prática concreta. Menciona o autor que “a consciência histórica precisa ser analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 56-57, grifos do autor). Tomando tal pressuposto teórico como ponto de partida, nós nos perguntamos como as crianças percebiam a relação passado, presente e futuro e como elas compreendiam a passagem do tempo? Como elas entendiam o passado? Sofia intitula *Passado* sua história acerca da evolução humana.

Era uma vez, muitos homens da caverna que matavam os animais para sobreviver. Um dia uma das mulheres da caverna chamada Kely teve um filho chamado Guilherme e os dois viviam se divertindo. Guilherme foi crescendo e a cidade evoluiu, então Kely e o seu filho foram morar num belo apartamento, chamado Condomínio das Praias. Quando Guilherme completou 18 anos, um vulcão entrou em erupção, então Guilherme e a mãe fugiram até o aeroporto, onde pegaram um avião para uma cidade onde não existia vulcão e viveram felizes para sempre (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 80-81).

Observamos que, na percepção da menina, a evolução humana acompanha o crescimento de uma criança que passa da infância à juventude num intervalo de 18 anos. Nesse instante do tempo, nessa fração de segundos, se considerarmos o tempo da evolução humana, os personagens de Sofia passam do tempo das cavernas ao tempo dos belos apartamentos em condomínios na praia e de viagens em aviões da VASP que cruzavam os céus do Brasil, conforme nos mostra tanto a Figura 89, como o texto transcrito acima.

Figura 89: Avião da VASP

Fonte: (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 80-81)

Ao observar a ilustração de Sofia, sabemos que a criança se situa no tempo presente, tempo marcado pelas inovações científicas e tecnológicas, das quais o avião da extinta VASP é exemplo. Mas a consciência histórica da menina é formada pela percepção de que as cidades, assim como os homens, evoluíram no decorrer do tempo. Se, no passado, os homens habitavam as cavernas e “matavam os animais para sobreviver”, no presente o tempo é marcado pela verticalização das cidades, onde imperam prédios de apartamentos em condomínios fechados, e pelas inovações técnicas que trazem mais facilidade à vida humana. Tais histórias transcritas nos permitem compreender como as crianças se apropriaram do conteúdo curricular em suas histórias de faz de conta estudando a temática *no tempo dos homens primitivos*, bem como se deu o processo de aprendizagem histórica e a construção de uma consciência histórica entre esse grupo de crianças, que mesclava, em suas narrativas, aprendizagens escolares e experiências cotidianas na formação de uma consciência histórica.

Um salto no tempo e as crianças situavam-se *nos tempos do castelo*, onde residiam grande parte das princesas, bruxas e fadas que fazem parte da literatura clássica infantil. Histórias encantadas, de príncipes e princesas, reis e rainhas, bruxas e fadas, magos e feiticeiras são recorrentes na produção literária das crianças do NEI. No ano de 2001, foi a primeira vez que percebemos que o contexto histórico no qual se situa tal literatura foi trabalhado de forma sistemática pelas professoras como temática de pesquisa. Nesse ano também foi a primeira vez que encontramos uma história de faz de conta, situando-se historicamente na Idade Média. Dessa forma, ao reescrever a história do Príncipe Sapo, assim se refere Haniel àquele tempo: “Era uma vez na idade média um príncipe que era um sapo [...]” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 47). No texto coletivo sobre o conhecimento sistematizado acerca desse

período da história ocidental as crianças escrevem: “Houve um tempo, chamado por nós de Idade Média, em que as pessoas viviam como nos contos de fada” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 10). Surge nas narrativas, por meio da aprendizagem histórica, a consciência acerca da periodização clássica e eurocêntrica da história.

Se, até então, as experiências infantis ensinaram às crianças acerca da existência de castelos, reis e rainhas, príncipes e princesas, a partir do estudo realizado no espaço escolar elas tomaram conhecimento dos monastérios e seus monges, como podemos constatar a partir da narrativa de Amanda, que preferiu a história monástica à história fantástica e assim escreveu. “Era uma vez uma igreja que ficava no monastério. Lá moravam os monges. Só eles sabiam ler, escrever e desenhar...” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 42). O estudo sobre o medievo alargou o conhecimento das crianças acerca desse período histórico, permitindo-lhes compreender que, naquele período, havia castelos e monastérios, reis e rainhas, príncipes e princesas, monges e camponeses. Além disso, a partir da aprendizagem acerca das formas como se estabeleciam as relações sociais naquele espaço/tempo, as crianças compreenderam também que “uns viviam felizes e outros nem tanto” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 10).

Em um momento em que estavam aprendendo a ler e escrever, o estudo sobre a história da escrita se estendia também à Idade Média e essas crianças começavam a entender que houve um tempo em que apenas os monges dominavam as letras. Esse tempo abstrato, tão distante e tão mal perceptível às crianças, ganhava um maior sentido nas páginas dos contos de fadas. As histórias dos irmãos Grimm e de Andersen remetem as crianças a um tempo passado, às vezes mal dimensionado e distante, que elas procuravam entender por meio da periodização clássica que, tradicionalmente, fundamenta os estudos históricos. “Era uma vez, na idade média...”, sentencia a criança. E assim, a vida cotidiana na infância, bem como o conhecimento formal produzido pela humanidade, que faz parte do currículo escolar, se encontravam no processo de ensino-aprendizagem da história, fomentando a construção de uma consciência histórica pelas crianças do NEI.

Outra temática que aflorava a imaginação das crianças e aparecia a cada quatro anos é a das olimpíadas. Embalados na origem grega dos jogos olímpicos, as crianças aproveitavam também para estudar a mitologia grega e reescrever alguns mitos. Assim, *O Rebanho de Hipérion*, *O destino de Pan*, *A aventura de Pan* e *O Gigante [Polifemo]* são alguns dos mitos gregos recontados pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI. No entanto, no centro dos interesses infantis, estavam os jogos olímpicos que, nascidos na Grécia Antiga, despertavam os

desejos de muitas crianças que sonhavam em se tornar atletas olímpicos. A história de Gabriel nos fala um pouco disso:

Era uma vez um menino chamado Júnior que morava em Campina Grande. O sonho de Júnior era participar de uma Olimpíada. Ele era muito bom em corrida de obstáculos. Um dia ele foi chamado pelo técnico japonês que estava procurando um atleta bom para competir no Japão. Ele foi, mas na primeira largada ele caiu e ficou triste porque todo mundo ria dele. Ele resistiu e ficou treinando com o treinador. Na segunda vez, tam... tam... tam... Júnior ganhou medalha de ouro. Foi tanta emoção quando ele subiu no pódio, ele ganhou flores e chorou de felicidade e emoção. Júnior voltou para Campina Grande e se tornou um grande atleta e realizou o seu sonho (SILVA, 2000, p. 41-42).

A análise da narrativa nos leva a perceber que Gabriel estava ciente de que para competir em uma olimpíada não bastava ser “muito bom” em um determinado esporte. Era preciso que o desportista tivesse um bom treinador e que, além de muito treino e disciplina, a persistência também fizesse parte da rotina. A narrativa de Daniel demonstra, ainda, que ele acompanhava os jogos olímpicos, uma vez que a criança nos apresenta o pódio como local de premiação e de muita emoção.

Ademais, as crianças da turma de Gabriel aprenderam que, naquele ano em que se situavam (ano 2000), os jogos olímpicos foram sediados em Sidney, na Austrália, mas que, historicamente, “as olimpíadas surgiram em Atenas, na Grécia, para homenagear os deuses do Olimpo” (SILVA, 2000, p. 13). No entanto, aprenderam também que os jogos, tal qual elas conheciam no tempo presente, surgiram na “era moderna”, pelas mãos do Barão de Colbertin, como forma de “celebrar a amizade e a confraternização entre as nações” (SILVA, 2000, p. 13).

Os jogos olímpicos anteriores, ocorridos em 1996, na cidade de Atlanta, nos EUA, também foram registrados pelas crianças do NEI em suas narrativas. O evento também tornou-se tema de pesquisa naquele ano, fazendo com que as crianças conhecessem um pouco mais sobre a história daquele importante evento esportivo que, de quatro em quatro anos, reunia esportistas do mundo inteiro em uma determinada cidade do mundo. O texto das crianças, que traça a evolução da competição, desde os primórdios do seu surgimento, na cidade de Atenas, na Grécia antiga, até chegar em Atlanta, nos EUA, destaca que “em 1896 aconteceu a primeira olimpíada dos tempos modernos e, hoje, 1996, ela comemora 100 anos” (FREIRE, 1996, p. 12). Assim, o texto coletivo produzido pelas crianças tem esse caráter de efeméride, ao celebrar o centenário dos jogos olímpicos.

Além de situar as olimpíadas no tempo, a narrativa menciona as conquistas realizadas pelo Brasil em sua participação nos jogos olímpicos e informa-nos: “o Brasil já ganhou medalha nas Olimpíadas. A primeira que ele ganhou foi de tiro ao alvo”, conquistada pelo atleta olímpico Guilherme Paraense, em 1920, na Olimpíada da Antuérpia, Bélgica. “E

este ano vamos torcer para que ganhe muitas outras” (CARTAXO, 1996, p. 17-18), arrematam as crianças. Percebemos, portanto, que em tempos de olimpíadas, as crianças não apenas acompanhavam a programação daquele evento esportivo pela televisão, mas aproveitavam a oportunidade para estudar a história do evento, os mitos gregos, além de torcer pelos atletas brasileiros e pelos esportistas do NEI.

Como mencionamos no Capítulo 2 de nossa tese, o interesse das crianças em torno dos jogos olímpicos fez com que, naquele ano de 1996, eles entrassem para o calendário do NEI como um evento esportivo que contou com “corrida feminina, corrida masculina, salto a distância e revezamento”, com a participação efetiva das crianças da escola, ora como atletas competidores, ora como torcedoras (MEDEIROS, VASCONCELOS, 1995, p. 32). Tais dados atestam, mais uma vez, o quanto a cultura escolar do NEI incorporava os interesses das crianças à sua proposta curricular, fazendo com que um evento esportivo veiculado pelos meios de comunicação de massa se tornasse tema de pesquisa e evento esportivo vivenciado pelas crianças no próprio espaço escolar.

A análise das narrativas nos mostra que, a partir de temáticas históricas, as crianças viajavam por espaços e tempos diferentes, formando-se nessas crianças uma nova consciência acerca de uma temporalidade e de fenômenos que são históricos. Assim, para além do tempo presente no qual se situavam, a aprendizagem histórica lhes permitiu conhecer a pré-história, a antiguidade, o medievo e a época moderna, bem como aspectos dos grupos sociais que viveram nesses diferentes espaços e tempos.

A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Segundo Piaget, para a criança, “compreender o tempo significa libertar-se do presente” (apud LE GOFF, 2003, p. 13). Assim, revisitar o “campo de experiência” e alcançar o “horizonte de expectativa” (KOSELECK, 2006), aventurar-se no tempo, faz parte dos sonhos e dos desejos de grande parte das crianças. No entanto, Pedro Henrique sabe que essa aventura só é possível por meio da ciência. E o menino que escreve a história também a protagoniza, tornando-se “um cientista muito famoso chamado Pedro Henrique”, que “inventou uma máquina do tempo muito valiosa” e

convidou os colegas Diogo, Artur, Gabriela, Jorge, Ana Laura e Isaque [que eram seus colegas da turma 5 do NEI, no ano de 2005] para fazer uma viagem científica de volta ao passado e a máquina transportou eles para a era dos dinossauros. Quando chegaram lá viram um enorme herbívoro que se aproximou e disse:

– Porque vocês estão aqui?

E as crianças disseram:

– Nós só viemos conhecer essa época.

E o herbívoro falou:

– Eu posso ser amigos de vocês? Vão precisar ter muito cuidado porque aqui tem dinossauros rex e eles podem comer vocês.
Eles conheceram muitas espécies de dinossauros e viveram grandes aventuras. Depois viajaram de volta, para casa levando o amigo herbívoro para terra e nunca mais se separaram (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 83-84).

A aventura no tempo, embora improvável nos moldes imaginados pelo menino, vem nos mostrar que o pequeno cientista sabia que a “era dos dinossauros” pertencia a uma época passada, bastante distinta do tempo presente no qual ele vivia. Naquele período existiram diferentes tipos de dinossauros e Pedro Henrique os distingue entre herbívoros, com quem faz amizade, e carnívoros, a quem serve de alimento. Compreendemos que, no imaginário do menino, os laços travados entre as crianças que se aventuraram no tempo e o dinossauro herbívoro só se concretizaram em função do seu regime alimentar. Ao preferir as plantas à carne, o dinossauro ganha um salvo conduto capaz de lhe garantir a aproximação com as crianças aventureiras. E, assim, o passado vai mostrando ao menino que muitas mudanças se processaram ao longo do tempo.

Outra narrativa que nos dá também a dimensão do que é o tempo para as crianças foi escrita por Lucas, sobre uma batalha envolvendo super-heróis na casa do mal. Finda a primeira fase da luta, narra o pequeno autor, “Séculos, anos e meses se passaram – 30401000. [...] Eles se armaram lutaram e lutaram. Demorou para terminar a luta” (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 45). Séculos, anos e meses fazem parte de um tempo social, demarcado pelo calendário, submetido aos ritmos do universo e, portanto, altamente dependente do progresso das ciências e das técnicas. Segundo Le Goff (2003, p. 478), “a conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem.” A criança inverte os sistemas de medida do tempo, apresentando-o do maior para o menor: “séculos, anos e meses” e apresenta uma contagem de tempo em números. “30401000”, que, se de um lado, nos dá a dimensão da antiguidade do tempo, também nos faz supor que o tempo passado, para a criança, é mais abstração que concretude.

Relato fascinante sobre o tempo é o escrito por Bruno, denominado *O relógio mágico*, que aqui transcrevemos na íntegra:

Era uma vez um velho comerciante de uma loja de coisas usadas. Um dia chegou um menino na loja. O nome dele era Paulo e ele disse:
– Eu quero uma mesa de música.
O comerciante respondeu que tinha coisa melhor e colocou um relógio antigo para ele em cima da mesa. Olhou para o menino e falou:
– Você não quer levar esse relógio? É um relógio mágico. Com ele você pode controlar o tempo.
Paulo aceitou e correu para sua casa. Sua mãe apareceu e começou a brigar porque ele chegou muito tarde.
Paulo acelerou o tempo e sua mãe falou tudo muito rápido. Então ele saiu acelerando o tempo para tudo que gostaria que acontecesse logo.

Primeiro acelerou o tempo do seu aniversário e ganhou muitos presentes. Depois acelerou o tempo e fez chegar logo o dia de Natal e recebeu muitos presentes de papai Noel.

Quando passou em frente do espelho percebeu que estava adulto. Paulo saiu correndo procurando seus pais mas só encontrou sua prima que já estava moça. Ela perguntou por seus pais e ela disse:

– Seus pais já morreram.

Paulo chorou muito e teve medo de morrer. Começou a gritar por seus [pais] mas não tinha! O tempo só acelerava mas não podia voltar atrás.

De repente lembrou-se do relógio e do velho comerciante. Correu até lá para devolvê-lo mas quando chegou lá encontrou a loja fechada e uma placa dizendo: Aluga-se.

Paulo teve uma ideia. Alugou a loja e ficou rezando que aparecesse alguém que pudesse comprar o relógio mágico porque sabia que ele não poderia ser jogado fora nem dado a alguém teria que ser vendido.

De repente uma linda menina entrou querendo comprar uma boneca antiga.

Paulo estava tremendo. Será que teria coragem de enganar aquela menininha? (SOUZA, 2003, p. 53-54)

A primeira noção de tempo na narrativa de Bruno aparece na “loja de coisas usadas”, que supomos, seja uma loja de antiguidades em função do que nela se procura e se encontra. Uma loja de antiguidades nos remete ao passado. O antiquário é aquele que manifesta interesse pelos vestígios do passado. De acordo com a primeira edição do *Dictionnaire de l'Académie française*, a palavra antiquário designa aquele que é “sabedor do conhecimento dos antigos e que tem curiosidade por eles” (CHOAY, 2014, p. 66). Segundo Renato Ortiz (1992, p. 12), a curiosidade pela coleta das práticas e narrativas do passado se intensificou em inícios do século XVIII, originando um novo tipo de intelectual, o antiquário, que inicialmente realizava um trabalho solitário, mas que, no decurso do tempo, passou a se agrupar em clubes onde seus trabalhos eram apresentados e discutidos, a exemplo da “Sociedade dos Antiquários”, fundada na Inglaterra, em 1718. Ao antiquário pode-se atribuir duas características básicas, destacando-se, primeiramente, o seu afã colecionador, próprio do seu traço de curiosidade e, em segundo lugar, até o advento do romantismo, o desinteresse pelas práticas populares, fato que, de certa forma, constituía o espírito de uma época (ORTIZ, 1992, p. 14-15). Ademais, menciona Ortiz (1992, p. 12), o antiquário “parece não saber muito bem como lidar com o tempo” e esse dado aparece na narrativa do nosso pequeno autor, uma vez que o objeto oferecido ao menino pelo antiquário é um relógio, “coisa melhor” que a mesa de música procurada pela criança. Desejaria o antiquário livrar-se do tempo que ele não dominava?

Assim, o segundo indicativo do tempo na narrativa de Bruno nos chega por meio do “relógio antigo”. O que é o relógio senão um instrumento para medir o tempo? O sistema horário define um tempo simultaneamente coletivo e individual, suscetível de uma mecanização cada vez mais avançada, mas também de uma manipulação subjetiva muito sutil (LE GOFF, 2003, p. 478). Talvez por isso, o relógio antigo, que é oferecido ao personagem, seja também

um “relógio mágico”, com o qual o garoto possa, sutilmente, controlar o tempo. Ora, qual a vantagem, na infância, de se controlar o tempo? O que pretende o menino controlando o tempo? Pretende acelerar o tempo. Assim, acelera o momento do encontro com a mãe que o repreende, por não ter controlado naturalmente o seu tempo de ficar na rua, chegando tarde em casa. O menino percebe que a aceleração do tempo é uma saída para alcançar seus desejos mais imediatos e, assim, a criança escolhe as festas da infância, o aniversário, o Natal, que “pertencem a um tempo cíclico, mais tradicional, mas também permeável às mudanças da história” (LE GOFF, 2003, p. 510). Tais festas, inscritas no calendário, datadas, são marcos, são “pontas de *iceberg*”, “sinais inequívocos sempre iguais a si mesmos”, são “pontos de luz” que ajudam a criança a “vislumbrar no opaco dos tempos os vultos dos personagens e as órbitas desenhadas por suas ações” (BOSI, 1992, p. 19). No entanto, será que a criança compreendeu que, ao acelerar o tempo, ela se projetava no futuro? “Horizonte de expectativa”, tal qual denominou-o Koselleck (2006), quais surpresas o tempo futuro lhe reservava? O que lhe preparava o futuro? Nada mais do que a vida adulta, a morte dos pais e a consciência da finitude da vida. Diante do espelho, o menino se percebe adulto; diante da prima moça, recebe a notícia dilacerante: “seus pais já morreram”; diante de si, chora a finitude da vida e uma existência na qual aflora a consciência da irreversibilidade do tempo, de que o tempo é soberano, é “tempo rei”: “o tempo só acelerava, mas não podia voltar atrás”.

Logo, o momento passado, o momento-anterior, já passou e, matematicamente, não volta mais.

Entramos assim a falar do tempo histórico numa linguagem de irreversibilidade. Pertencem a essa concepção de tempo as ideias – só na aparência contrastantes de passagem de cada instante e de prossecução. Cada minuto da história dura até apagar-se, isto é, esvai-se mas para ser substituído por outro, e assim sucessivamente. Está presente o modelo do tempo como serialidade, sucessão, cadeia de antes e depois (BOSI, 1992, p. 20).

Numa tentativa desesperada de reverter o tempo, o homem que um dia foi menino e que se sentiu enganado pelo tempo, volta à loja e ao velho comerciante, mas percebe que o tempo é implacável e atinge a todos. Diante de uma placa “Aluga-se”, o personagem percebe que a loja não existe mais, nem ao menos o comerciante. Mas o homem que um dia foi menino e sentiu-se enganado pelo tempo, vendo sua infância roubada, aluga a loja e na impossibilidade de reverter o tempo, quer torná-lo cíclico, repetindo a história: “Mas a história não se repete: eis uma das máximas gratas à visada teleológica do tempo” (BOSI, 1992, p. 21). “Paulo estava tremendo”, afirma nosso pequeno autor. Teria ele aprendido a lição da história?

Consideramos essa uma das narrativas mais surpreendentes com a qual nos deparamos nos escritos das crianças do NEI. Bruno é uma criança nascida em 1997, tem seis

anos quando escreve, com a mediação da sua professora, o texto que transcrevemos acima e domina, surpreendentemente, as noções de tempo histórico: passado, presente, futuro, tempo linear, tempo cronológico, tempo cíclico e o tempo do relógio estão presentes em sua narrativa. Compreende a aceleração do tempo, a sua irreversibilidade e a finitude da vida em função do devir da história. Não temos dúvida de que Bruno, no trabalho conjunto de prática da escrita que realizou com sua professora, adquiriu uma larga compreensão acerca do tempo, tornando-se, assim, uma criança que se libertou do presente.

3.1.4. A escrita poética: brincadeiras com as palavras

José Paulo Paes, em um ensaio sobre *Infância e poesia* (1998), toma como ponto de partida uma análise de Baudelaire sobre um conto de Edgar Allan Poe, “O Homem das Multidões” (acerca de um convalescente que, à janela de um café, contempla a multidão na rua), com o objetivo de discutir a sensibilidade da criança diante do mundo no qual está inserida. Segundo Paes (1998, p. 2), ao mencionar que “a convalescença é uma volta a infância”, Baudelaire parte do princípio de que as percepções da criança estão bastante aguçadas em função da novidade do mundo. “A criança está sempre ‘inebriada’ com o espetáculo do mundo, percorrida por um ‘estremecimento nervoso’, que é típico de uma idade em que ‘a sensibilidade ocupa todo o ser’” (PAES, 1998, p. 2). Da interpretação proposta por Baudelaire acerca da infância, fica-nos a compreensão de que a criança é um ser sensível capaz de perceber o mundo exterior pelos sentidos, como também é capaz de se emocionar, tanto de forma agradável quando de forma penosa, em função de suas percepções acerca do mundo.

Outra questão que José Paulo Paes (1998) mobiliza no entendimento dessa sensibilidade na infância diz respeito ao fato de que essa fase corresponderia à etapa, no esquema piagetiano, do desenvolvimento cognitivo, situado entre o período sensório-motor (0 a 2 anos) e o período pré-operatório (2 a 7 anos), quando a criança já tem a noção de um universo objetivo e começa a formar esquemas de entendimento sobre os seres, os objetos e as situações.

Esquemas que tais não são conceitos lógicos, mas representações lúdicas em que realidade e fantasia se entremesclam sob o comando de um “eu” incapaz de conceber situação de que ele não seja o centro. Daí a pulsão introjetiva de imputar suas próprias ideias e sentimentos às coisas e aos seres com que tenha de se avir. Essas imputações, que traduzem o que Piaget chama de “animismo difuso”, fazem-se acompanhar também de esquemas simbólicos mercê dos quais a criança se compraz em representar uma coisa por outra: a caixinha de fósforos transforma-se em carrinho, as brincadeiras de casinha imitam situações da vida cotidiana (PAES, 1992, p. 2).

A análise de José Paulo Paes nos ajuda a compreender a sensibilidade das crianças do NEI diante do mundo que as rodeia. As crianças estudadas nessa tese também se encontram

na faixa etária situada entre os 2 e 7 anos e nossa análise das fontes tem demonstrado o quanto realidade e fantasia se entrecruzam em suas percepções de mundo. Juntando-se a isso o pensamento anímico próprio da criança dessa faixa etária, que lhes faz imputar vida e consciência a objetos não vivos, acrescenta-se o “pensamento analógico”⁸⁴ infantil, que recorre preponderantemente à imaginação, ao invés do raciocínio e da observação, para explicar as causas dos fenômenos do mundo.

No NEI, durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a escrita poética foi um dos recursos utilizados pelas crianças para registrar seus pensamentos, suas ideias e seus sentimentos diante da novidade do mundo. Poetar é brincar com as palavras, nos ensina Debus (2006) e a brincadeira é elemento fundamental na infância. Os diversos instrumentos do brincar – os brinquedos, o próprio corpo da criança, o espaço, a linguagem – testemunham a experiência da infância. A linguagem é atividade criadora, que permite à criança se apropriar do mundo. Assim, em seu processo de reconhecimento e apropriação do mundo, de uso da capacidade imaginativa, de formação de um acervo memorialístico, a criança compartilha com os poetas, dessa capacidade de transgredir a ordem das coisas e das palavras (MACHADO; CHAGAS, 2018, p. 47). Davi, aluno da turma 5 do NEI do ano de 1992, nessa história intitulada *Eu tenho um gatinho*, brinca com as palavras, retirando as coisas do seu lugar comum:

Eu tenho um gatinho que é ético, pelético, plim plim plético, pelado, peludo, plimplimpludo, e se casou com uma gatinha que era ética, pelética, plim plim plética, pelada, peluda, plimplimpluda e tiveram dois gatinhos que eram éticos, peléticos, plim plim pléticos, pelados, peludos, plimplimpludos. (FREIRE, 1992, n. p.).

Ao ler a narrativa transcrita acima, Cássia Matos, doutora em literatura brasileira e professora de Língua Portuguesa e Literatura no IFRN/Campus Lages, menciona que “a criança tem o que a gente chama de paralógica, uma lógica que se assemelha à própria criação poética”. A narrativa infantil, continua a pesquisadora, “tem vários elementos próprios à natureza da linguagem poética: musicalidade, repetição, paralelismo”, que é essa repetição mais ou menos similar, em paralelo, entre o que é próprio do gato e o que se repete na gata, bem como nos seus filhotes.

Essa musicalidade e a rima dão ritmo à escrita; lembra um poema, mas é também uma narrativa. E não interessa se os termos são “lógicos”, porque nesse caso, essas palavras têm mais a ver com invenção e a brincadeira, que são características do universo da criança (Conversa por WhatsApp, em 06 de abril de 2020).

⁸⁴ José Paulo Paes (1992, p. 3) menciona que não se deve considerar o pensamento de pendor analógico como antípoda do pensamento lógico. “Embora seus enunciados possam parecer irracionais ao senso comum, eles têm um tipo sui generis de lógica a que se poderia chamar de circunstancial, ou melhor ainda, de paralógica”.

A narrativa de Davi é, pois, um claro exemplo do pensamento analógico na infância, fundamentado antes na imaginação do que na razão e na observação. Em que medida a imaginação do adulto alcança os sentidos embutidos nas palavras que caracterizam o gatinho da narrativa da criança: o “gatinho que é ético, pelético, plim plim plético, pelado, peludo, plimplimpludo”? Nesse trabalho de descrever e caracterizar a família felina, o pensamento de Davi ancorou-se muito mais na imaginação e na fantasia do que na razão, subvertendo a ordem das coisas, tal qual fazem os poetas.

Muitos são os poetas que [se] dedicam a brincar com as palavras apresentando à criança a ludicidade do texto poético, com suas rimas, os seus ritmos, as suas sonoridades. A palavra poética é transgressora ao desautomatizar as coisas cotidianas; nesse mundo do poetar, as coisas inanimadas ganham vida, e tudo se torna encantamento numa lógica ilógica (DEBUS, 2006, p. 55).

Embora a criação infantil não seja compreendida como arte, porque lhe falta a técnica que dá forma à espontaneidade, o fato de tais experiências constituírem uma “finalidade sem fim” e não serem propriamente úteis, são questões que nos levam a aproximá-las das experiências estéticas (MACHADO; CHAGAS, 2018, p. 51). A relação da criança com o mundo, ao brincar com a linguagem, também é mediada pelos sentidos. Em *A Arara que parou de cantar*, Leonardo é vanguardista, explorando os elementos visuais da escrita para registrar o canto da ave.

Era uma vez uma arara que passeava pela floresta, ela viu muitas flores coloridas e começou a cantar:

– ARARA, ARARA, ARARA

Ela cantava em cima dos galhos. As vezes cantava bem baixinho:

– ARARA, ARARA, ARARA

Outras vezes cantava bem alto

– **ARARA, ARARA**

Ou cantava bem grosso:

– **ARARA, ARARA.**

Os bichos da floresta ficavam com dor de ouvido com o canto dela. Um dia ela ficou rouca e tentou cantar.

– A A A, A A A

 R R R R

Então ela parou de cantar e os bichos da floresta ficaram muito felizes (FONSECA; FERNANDES, 2002, p. 85).

A análise das nossas fontes nos permite constatar o quanto a criança se utiliza da sensibilidade e da percepção dos seus sentidos na atividade de escrita. Para registrar o canto da arara a criança altera o tamanho da letra utilizada, mobilizando os recursos gráficos de que dispõe para dar forma à entonação do canto do pássaro. Dessa forma, toma sua grafia padrão como modelo do canto padrão, diminuindo e aumentando a letra, ocupando o espaço da folha de formas diversas, para indicar que o canto da arara ora era baixo, ora era alto, ora era grosso, ora era rouco. Sem se dar conta de que esse é um recurso visual utilizado pelos poetas concretos,

que buscam estruturar o texto poético a partir do espaço do seu suporte e dos recursos gráficos disponíveis, a criança se ampara na imaginação e na sensibilidade para produzir poesia concreta. Ao estabelecer uma relação brincante com as palavras a partir de sua capacidade imaginativa, tanto Leonardo quanto Davi convidam seus leitores a brincarem e se divertirem com as formas, com os novos sentidos conferidos às palavras e as diferentes possibilidades de nomear as coisas. Em *O mundo que gira*, Mariana também brinca com as palavras e a repetição e a musicalidade das palavras que usa em seu poema garantem-lhe uma escrita inspirada:

O mundo gira,
o mundo gira,
o mundo fica girando,
o mundo gira muito,
o mundo gira, gira e gira demais,
o mundo gira demais,
ele gira demais (DINIZ, 1995, p. 14).

O mundo de Mariana gira como a criança numa brincadeira infantil, que “gira”, “fica girando”, “gira muito”, “gira, gira e gira demais” até ficar muito tonta e sair cambaleando pelo espaço ou cair em risos no chão. Qual criança nunca brincou assim e não foi advertida por um adulto que poderia se machucar nessa brincadeira de girar? O mundo da criança é um mundo de brincadeiras, criações e invenções que se reproduzem na escrita formal, como uma das etapas do processo de alfabetização.

Machado e Chagas (1998) argumentam que a brincadeira é uma experiência humanizadora e ao brincar (com os papéis, com as palavras, com os nomes, com as imagens), a criança constrói progressivamente a sua subjetividade. A brincadeira infantil é um ato de criação e invenção que configura um movimento de apropriação cultural. Na medida em que (des)conhece, ou quando se vê impossibilitada de lidar com algum conceito ou de realizar determinada ação, a criança lança mão da imaginação (MACHADO; CHAGAS, 1998, p. 58). Assim, com a ajuda de Késia, desvendamos *o mundo escondido* no imaginário infantil. Afinal, “Ninguém sabia que não existia o mundo. Mas um dia o menino descobriu o mundo e ficou brincando” (MEDEIROS, AZEVEDO, 1989, p. 2). Ao descobrir o mundo a criança questiona sua realidade imediata e a si própria e, em função disso, (re)significa suas experiências pela narrativa, colocando-a como “possibilidade de encontro com o outro e consigo mesma, oportunidade de (re)elaboração do vivido” (MACHADO; CHAGAS, 1998, p. 54).

Observamos, portanto, que no espaço escolar do NEI a criança, durante o aprendizado da linguagem, utilizava as palavras de forma menos automatizada, mais lúdica e, portanto, mais criativa, demonstrando certo fascínio pela sonoridade de certas palavras e expressões, independentemente do que podiam significar. Assim, nossas fontes demonstram

que o aprendizado da língua e do mundo também se processava, nos dizeres de José Paulo Paes (2002, p. 8), por meio do encantamento dos ritmos, rimas, aliterações, consonâncias, imagens, contrastes e paralelismos da poesia. É nessa dinâmica, afirmam Machado e Chagas (1998, p. 59) que a brincadeira com as palavras pode ser compreendida como revolucionária, pois a partir dela, as crianças (e também os poetas) ultrapassam o conhecido, o instituído e, sobretudo, a si mesmas. Ao oferecer menos respostas e mais perguntas a poesia sobrevive no espaço escolar “como arte que ensina a questionar(-se). Como uma grande janela para o mundo” (MACHADO; CHAGAS, 1998, p. 59).

3.2. A kindercultura e os meios de comunicação de massa nas narrativas infantis

Partindo do pressuposto de que a infância não é apenas uma entidade biológica, mas um artefato social e histórico, alguns estudiosos têm demonstrado que, na contemporaneidade, as transformações na realidade econômica, bem como a revolução tecnológica levada a cabo na segunda metade do século XX e a consequente explosão da difusão de informações tem tido um papel central no abalo das noções tradicionais de infância⁸⁵. Para que possamos compreender as mudanças que vêm se operando na infância, é importante que a vislumbremos sob o foco da “pedagogia cultural”, isto é,

a ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc. (STEINBERG, 1997, p. 100-101).

E se, como bem nos ensinou Giroux (1994), o nosso objetivo é compreender os processos educacionais do último quartel do século XX e de inícios do século XXI, devemos examinar tanto a escola como a pedagogia cultural destinada à infância.

Tal pedagogia cultural, afirma Steinberg (1997, p. 102), contribui para a formação da identidade da criança e para produzir e legitimar conhecimento, isto é, o currículo cultural. Importa compreender que as organizações que criam esse currículo trabalham a favor da vantagem individual e atendem a interesses comerciais. Dessa forma, trata-se de forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas e que atingem, sobremaneira, as vidas de

⁸⁵ Sobre tal questão destacam-se, entre outros, os trabalhos de Henry Giroux: **Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture**. (1994); Shirley R. Steinberg: **Kindercultura, a construção da infância pelas grandes corporações** (1997); Neil Postman: **O desaparecimento da infância** (1999); Manuel Jacinto Sarmento: **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade** (2003).

nossas crianças (GIROUX, 1994). Daí a importância de compreendermos que a produção empresarial de kindercultura popular tem forte impacto sobre a infância e a vida das crianças.

Compreendemos, pois, como kindercultura, os artefatos culturais, produzidos pelas grandes corporações capitalistas que, em função de uma dada ideologia, objetivam universalizar o consumo de produtos e objetos destinados à infância, ultrapassando os limites da cultura local de cada criança. Dessa forma, a ação de um mercado industrial na oferta de produtos culturais para a infância colabora para a chamada globalização da infância, onde, "aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos" (SARMENTO, 2003, p. 6).

Os produtos destinados à infância, criados pela indústria cultural, têm grande aceitação pelas crianças, tanto em função da empatia que despertam, quanto da sua conformidade em relação ao imaginário infantil, fato que contribui para sua universalização no âmbito social (SARMENTO, 2002, p. 6). Além disso, não nos escapa, de um lado, o seu potencial lúdico e, de outro, o seu aspecto simbólico capaz, por exemplo, de distinguir socialmente uma criança que carrega uma Barbie de uma outra que porta uma boneca comum e mais simples. Essa perspectiva universalizante da kindercultura despreza as diferenças socioculturais nas quais se inserem as crianças.

No entanto, importa considerar que os produtores de kindercultura o fazem a partir de uma certa concepção de criança e de infância e que nós, como estudiosos da educação da infância, precisamos levar em consideração os usos que as crianças fazem de tais produtos. Magali Reis (2011) adverte-nos de que, de modo algum, a kindercultura expressa a cultura infantil. Expressa, antes, "aquilo que a cultura adultocêntrica pensa sobre a criança e a infância". O que nossa pesquisa tem constantemente apontado é que, embora consumidoras de kindercultura, nossas crianças são também produtoras de cultura. Ademais, se de um lado o uso que fazem da kindercultura está diretamente relacionado com o desejo, provocado por todo *marketing* por detrás dos produtos, por outro está também intimamente relacionado às potencialidades de fruição infantil.

Se o conceito de kindercultura nos remete à produção de artefatos culturais para as crianças, torna-se importante estabelecer a distinção entre kindercultura e "culturas da infância". Tal conceito, formulado no âmbito da sociologia da infância, refere-se à "capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação" (SARMENTO, 2002, p. 3-4). Da mesma forma que os conceitos de criança e infância, o conceito de culturas da infância também é apresentado no plural, uma vez que as culturas infantis são historicamente e

socialmente construídas, a partir da estreita relação que estabelecem com o tempo e o espaço social no qual foram produzidas. Além disso, há que se considerar, em relação às culturas infantis, as variantes de classe, gênero, etnia e geração que as conformam. Assim sendo, o universo cultural da infância é constituído, de um lado, pelas culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças, tais como a cultura escolar e a kindercultura e, de outro, pelas culturas construídas nas interações entre as crianças, as culturas infantis.

Nosso trabalho, que tem objetivado demonstrar a influência da cultura escolar nas narrativas das crianças, não pode se furtar de buscar compreender a presença da kindercultura e de elementos veiculados pelos meios de comunicação de massa nas histórias de faz de conta produzidas pelas crianças do NEI. Dessa forma, consideramos necessário entender o currículo cultural por detrás da cultura produzida para as crianças, tanto a partir da cultura escolar, quanto por meio da kindercultura. Os quadros 8 e 9, abaixo, nos oferecem uma imagem do que chega às crianças via indústria cultural e que aparecem, de forma explícita, em suas histórias de faz de conta:

Quadro 8: A influência da kindercultura nas narrativas das crianças da turma 5-1988-2008⁸⁶

Tipo de programa	Nome do programa	Local de produção	Ano de produção e ou exibição na TV brasileira	Fonte (ano da publicação)
Programa/apresentadora infantil	Xuxa	Brasil	A partir de 1983 até 2007	1994
	Xou da Xuxa	Brasil	1986-1993	1989, 1990
	Xuxa no mundo da imaginação (Bruxa Keka)	Brasil	2000-2005	2005
Novela	Carrossel	México	1991-1992	1995
	Caça Talentos (Capitão Flecha)	Brasil	1996-1998	1997
	Chiquititas	Argentina/Brasil	1997	1998
Animação (séries de TV)	Os Smurfs	Bélgica	1958/Anos de 1989-1990	1991
	O marinheiro Popeye	Estados Unidos	1929	1999
	As meninas superpoderosas	Estados Unidos	Fins dos anos de 1990/ Inícios dos anos 2000 até 2005	2002, 2003, 2004
	He-man	Estados Unidos	Anos de 1980 e 1990	2004
	Frajola e Piu-Piu	Estados Unidos	Anos de 1960	2004
	Mickey	Estados Unidos	1928	2004
	Teletubbies	Inglaterra	1999 e inícios dos anos 2000	2005

⁸⁶ Para elaborar as colunas “Local de produção” e “Ano de produção e ou veiculação na TV brasileira” consultamos uma série de artigos e sites da internet especificados no Apêndice de nossa tese.

Cinema (animação)	Mônica e Cebolinha	Brasil	1960-1963	2006, 2007
	Scooby-doo	Estados Unidos	1969	2006
	Toy Store	Estados Unidos	1995	1996
	Pocahontas	Estados Unidos	1995	1997
	Free Willy	Estados Unidos	1993, 1995, 1997	1998
Brinquedos	Ratatouille	Estados Unidos	2007	2007
	Boneca Barbie	Estados Unidos	1959	1997, 2002, 2007
	O Jogo da vida	Estados Unidos	Anos de 1980	2003
	Trunfo	Estados Unidos	Anos de 1970	2008

Fontes: Livros das turmas de alfabetização do NEI (1988-2008)

O Quadro 8 nos mostra que a kindercultura presente nas histórias de faz de conta das crianças do NEI é proveniente dos programas veiculados pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão (programas infantis, séries, animações em longa-metragem e novelas), ficando os brinquedos em segundo plano. Situação semelhante pode ser divisada no Quadro 9, que demonstra a presença de programação diversificada (séries, animes, novelas, programação esportiva, jornalística e policial, bem como a publicidade e a propaganda) veiculada pela televisão brasileira nas narrativas das crianças de fins do século XX e inícios do século XXI.

Quadro 9: A influência dos meios de comunicação de massa nas narrativas das crianças da turma 5-1988-2008⁸⁷

Tipo de programa	Nome do programa	Local de produção	Ano de produção e ou exibição na TV brasileira	Fonte (ano da publicação)
Séries	Chaves (Bruxa do 71)	México	Anos 1970/A partir dos anos de 1980 até 2020	1999
	Power Ranger	Estados Unidos	1995-2012	1995, 2001, 2004, 2005
	Sabrina, aprendiz de feiticeira	Estados Unidos	1996-2003 (EUA)/ A partir de 1998	2004
Novela	Vamp	Brasil	1991	1991
Animação (séries de TV)	Batman	Estados Unidos	1939	1991, 1996
	Os Simpsons	Estados Unidos	1989/1991	1991
	Os cavaleiros do Zodíaco	Japão	1985/1994-1997	1995
	Superman	Estados Unidos	1938	1995, 2004
	Samurai X	Japão	1994/2001	2003
	Mulher Gato, Batman e Robin	Estados Unidos	1940/1939/1940	2004
	Homem Aranha	Estados Unidos	1962	2004, 2007
	Charada	Estados Unidos	1948	2004

⁸⁷ Para elaborar as colunas “Local de produção” e “Ano de produção e ou veiculação na TV brasileira” consultamos uma série de artigos e sites da internet especificados no Apêndice de nossa tese.

	Dragon Ball (Goku)	Japão	1984-1988/1996	2005
Esporte	Fórmula I	Brasil	1991	1991
	Futebol Americano	Estados Unidos	Não identificado	2003
	Copa de Mundo	França	1998	1998
Jornal	AIDS	Brasil	Anos de 1980	1992
	H5N1	Brasil	1998, 2003	2005
	Morte dos Mamonas Assassinas	Brasil	1996	1996
	Morte da Princesa Diana	Inglaterra	1997	1997
Programa Policial	Linha direta	Brasil	1999-2007	2001
Publicidade e propaganda	Sabonete Vitalli	Brasil	Não identificado	1992

Fontes: Livros das turmas de alfabetização do NEI (1988-2008)

A análise dos Quadros 8 e 9, em conjunto, nos possibilita mostrar a presença da kindercultura e dos meios de comunicação de massa, sobretudo da televisão, nas narrativas das crianças da turma 5 do NEI. Tais crianças tinham acesso, em seu cotidiano, tanto à programação infantil produzida pela indústria do entretenimento a partir da década de 1980, quanto aos clássicos das histórias em quadrinhos que, produzidos nos Estados Unidos no decorrer do século XX, atravessaram o século e se converteram em animação, fazendo, ainda hoje, parte da programação televisiva. Chama-nos a atenção o fato de que, dentre os programas e ou personagens citados nas narrativas das crianças do NEI, 48,9% deles foram criados nos EUA, 28,9% foram produzidos no Brasil, 6,8% produzidos no Japão, 4,3% no México e na Inglaterra, e 2,2% na Argentina, França e Bélgica, conforme podemos atestar observando a Tabela 1.

Tabela 1: País de origem dos produtos culturais citados nas narrativas das crianças da turma 5

País de produção	Kindercultura		Mass média		Kindercultura e mass média	
	Números absolutos	Números relativos %	Números absolutos	Números relativos %	Números absolutos	Números relativos %
EUA	13	56,7	9	41	22	48,9
Brasil	6	26,1	7	31,8	13	28,9
Argentina	1	4,3	0	0	1	2,2
México	1	4,3	1	4,5	2	4,4
Japão	0	0	3	13,7	3	6,8
Bélgica	1	4,3	0	0	1	2,2
França	0	0	1	4,5	1	2,2
Inglaterra	1	4,3	1	4,5	2	4,4
Total	23	100	22	100	45	100

Fontes: Livros das turmas de alfabetização do NEI (1988-2008)

Os dados demonstram a larga influência da cultura proveniente dos EUA no consumo cultural das crianças que estudavam no NEI, entre fins da década de 1980 e primeira década dos anos 2000, garantindo à indústria do entretenimento norte-americana a denominação de “babá eletrônica da América” (ASSIS, 2002). O impacto dos programas

televisivos na vida das crianças acabava por fazer com que a cultura letrada, isto é, os livros de histórias infantis, ficassem em segundo plano, fato que levou o NEI a preocupar-se com a constituição de um espaço na escola onde as crianças pudessem desenvolver o apreço pelos livros e pela leitura. Nesse sentido, Eulália Barros (1990, p. 35) menciona que o projeto de constituição de uma biblioteca no NEI, em inícios dos anos de 1980, teve por objetivo fazer com que as crianças cultivassem, na escola, o hábito da leitura, “atividade esta quase inexistente em casa, por conta da telinha mágica da televisão.” Assim, o primeiro diagnóstico que a educadora faz em relação à televisão diz respeito ao seu aspecto nocivo à educação da infância, uma vez que se sobrepõe à cultura livresca e, conseqüentemente, à cultura escolar.

Além das séries, animações e filmes produzidos nos EUA, destacamos também, a partir da análise dos Quadros 8 e 9, a programação infantil dos anos de 1980 e 1990 produzida no Brasil: os programas protagonizados pela apresentadora infantil Xuxa Meneguel, *XOU da Xuxa* e *Xuxa no mundo da imaginação* e a novelinha *Caça Talentos*, protagonizada por Angélica. Tanto Xuxa quanto Angélica foram apresentadoras infantis que tiveram larga influência sobre a geração de crianças daquela época. Além de tais programas, dentre a programação brasileira destacamos a novela *Vamp* e a, hoje já clássica, *Turma da Mônica*, produzida por Maurício de Souza. O seriado *Chaves* e a novela *Carrossel*, essa última voltada para o público infanto-juvenil, ambos produzidos pela televisão mexicana, também tiveram grande impacto na vida das crianças no período analisado, assim como a novela *Chiquititas*, produzida pela televisão argentina, numa parceria com a brasileira. Por fim, há que se destacar os novos animes japoneses, grande parte deles adaptados de mangás, que se tornaram sensação na época, influenciando essa geração de crianças.

Percebemos, também, observando o Quadro 9, que as crianças que estudaram no NEI, em fins do século XX e inícios do século XXI, não tinham apenas acesso à programação voltada para o público infantil: os eventos esportivos e as notícias impactantes, sobre mortes e doenças, inclusive um programa de caráter policial, o *Linha Direta*, também faziam parte do seu cotidiano, influenciando sua escrita e sua visão de mundo. Tal dado é importante indicativo da forma como a televisão dilui as fronteiras entre o mundo adulto e o infantil, oferecendo às crianças acesso a informações que não dizem respeito à cultura infantil propriamente dita. Tais informações, em alguns casos, deveriam estar circunscritas aos adultos, membros das famílias das crianças, estes sim considerados os responsáveis por lhes repassar ou não tais informações, visto que, juntamente com a escola, são os principais agentes da educação na infância. Tal questão é um dos contributos para a chamada “adultização da infância”, nos dizeres de Neil Postman (1999).

Além dessas questões apresentadas, ao cotejar os dados referentes ao ano em que as narrativas das crianças foram produzidas no NEI com o ano em que os programas, personagens e notícias, contidos nas escritas das crianças, veicularam na televisão brasileira, verificamos a estreita relação existente entre um e outro. Tal dado nos leva a concluir que os programas televisivos que atingiam as crianças tinham larga influência sobre suas representações de mundo e seu imaginário. Além disso, o cenário que nos é apresentado pelos Quadros 8 e 9 nos leva a concluir também que, em alguma medida, a infância, de fato, tem sofrido mudanças, como resultado do seu contato com a kindercultura e com outras manifestações mais adultas da cultura da mídia. Segundo Shirley Steinberg (1997), na década de 1920, as crianças tinham poucas experiências que ficavam fora da supervisão dos pais e das mães, mas a partir dos anos de 1950, uma parte cada vez maior das experiências das crianças passou a ser produzida pelas grandes corporações.

Os programas de TV, os filmes (agora na TV a cabo), os videogames e a música (com os fones de ouvido que permitem que se desliguem dos adultos) são agora o domínio privado das crianças. Qualquer análise do currículo empresarial da kindercultura deve levar em conta as importantes transformações pelas quais as noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência dos adultos são abaladas pelo acesso infantil à cultura popular (STEINBERG, 1997, p. 124).

Dado seu poder de intervir na infância, as ações corporativas dos produtores de kindercultura visam modificar o comportamento das crianças. A publicidade, por exemplo, tem como objetivo promover o hedonismo infantil e produzir uma ética do prazer e uma redefinição da autoridade (STEINBERG, 1997, p. 117). Sabemos que muitos dos brinquedos que as crianças das camadas médias da população tinham em casa (*Barbies*, *Pollys*, jogos de tabuleiro, bonecos dos super-heróis, carrinhos etc.) foram fruto da propaganda direcionada às crianças nos canais abertos e fechados de televisão. Muitas das músicas que ouviam, dos desenhos e filmes que viam, dos esportes que praticavam, bem como muitos dos ídolos da infância saíam diretamente das telinhas.

Tais dados podem ser confirmados pela documentação que pesquisamos. Além das narrativas infantis, a autobiografia das crianças, presente em alguns livros da turma 5, também nos fornecem indícios das suas preferências em torno da kindercultura e dos meios de comunicação de massa. Os Quadros 10 e 11 explicitam a programação televisiva e cinematográfica e os brinquedos e brincadeiras provenientes da indústria cultural preferidos pelas crianças do NEI.

Quadro 10: Programação televisiva e cinematográfica preferida pelas crianças do NEI

Programa preferido	Categoria	Sexo		Fonte (ano de publicação)
		Feminino	Masculino	
Assistir TV	Sem especificar	1	2	1996, 1997, 2005, 2006
Programa infantil	Desenho animado	3	0	1997, 2008
	TV Xuxa	0	1	2007
Séries	Pica-pau	1	0	2004, 2008
	Castelo Rá-tim-bum	0	1	2006
	Scooby-doo	0	1	2006
	Tom e Jerry	1	1	2006, 2007
	O futebol de rua	0	1	2006
	Danny Phantom	0	1	2007
	Madeline na escola	1	0	2007
	Ben 10	0	1	2008
	Padrinhos Mágicos	0	2	2008
	Os Simpsons	1	0	2008
Filmes	Sem especificar	2	0	2005, 2008
	Cinema no Praia Shopping	1	0	2004
	Filmes de comédia	0	1	2005
	Filmes de terror	0	1	2005
	Quarteto fantástico	0	2	2006, 2007
	A pequena sereia	1	0	2007
	Vida de insetos	1	0	2008
	Wallace e Gromit: a batalha dos vegetais	1	0	2008
	Kung Fu Panda	1	0	2008
	Pokémon	1	0	2008
Novela	Sem especificar	1	0	2008
Jornal	Band News	0	1	2008
Publicidade e propaganda	Sem especificar	1	0	2005

Fonte: Livros das turmas 5 (1996-1997, 2004-2008)

O Quadro 10 apresenta-nos, sobretudo, kindercultura veiculada pelos meios de comunicação de massa, em grande medida, pela televisão aberta. Observamos que, embora algumas crianças mencionassem que assistiam novela, jornal e comercial na TV, os programas favoritos das crianças do NEI eram mesmo os desenhos animados veiculados na programação voltada para o público infantil, da qual a *TV Xuxa*, citada por uma criança, fazia parte. Embora uma outra criança mencionasse que gostava de ir ao “cinema no Praia Shopping”, acreditamos que a grande maioria dos filmes citados eram também assistidos pela televisão. A exceção pode ser creditada ao filme *Quarteto Fantástico* e *Kung Fu Panda*, que lançados em 2005 e 2008, foram mencionados pelas crianças em período muito próximo ao seu lançamento (2006 e 2008, respectivamente), levando-nos a acreditar que teriam sido assistidos no cinema. Os programas veiculados pelos meios de comunicação de massa apresentados no Quadro 10 foram citados 34 vezes pelas crianças que estudavam no NEI em suas autobiografias, constituindo preferência

entre 52,9% das meninas e 47% dos meninos. Tal dado nos indica que quase não havia distinção entre os gêneros em torno da preferência pela programação televisiva.

Extraímos, também, das autobiografias das crianças do NEI suas preferências em torno de brinquedos e brincadeiras que, de maneira geral, estavam relacionados à indústria do entretenimento. Se o Quadro 9 nos apresenta uma criança que gostava de assistir aos comerciais de televisão, não temos dúvida de que o que mais atraía essa criança nesses comerciais eram as propagandas de brinquedos disponíveis ao consumo cultural na infância. O Quadro 10 nos fornece uma dimensão da kindercultura consumida e preferida pelas crianças do NEI que, muito provavelmente, chegava até elas via comerciais de televisão.

Quadro 11: Brinquedos e brincadeiras favoritas das crianças do NEI

Tipo de brinquedo e brincadeira	Categoria	Sexo		Turma
		Feminino	Masculino	
Bonecas	Sem especificar	32	0	1997, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008
	Barbie	13	0	1997, 2004, 2005, 2006
	Moranginho	1	0	2004
	Polly	7	0	2006, 2007
	Boneca de Rebeldes	1	0	2006
	Boneca Roqueira	1	0	2006
	Boneca que fala	1	0	2008
Bonecos	Sem especificar	0	6	1996, 2005, 2006, 2007
	Dragon Ball Z	0	1	2004
	Power Ranger	0	1	2004, 2006
	Boneco IU-GI-OH	0	3	2004
	Hulk	0	1	2006
	Bonecos Max Steel	0	1	2006
	Missão Totem	0	1	2006
Carrinhos	Sem especificar	0	10	2004, 2005, 2006, 2007, 2008
	Pista Hot Wheels	0	2	2006
	Carrinhos Hot Whells	0	1	2006
	Carrinhos de bombeiros (coleção)	0	1	2006
	Carrinho de controle remoto	0	1	2007
Jogos	Cartas IU-GI-OH	0	2	2004
	Super trunfo	0	1	2004
	Beyblade	0	1	2004
Brincadeiras: luta e faz de conta	Ninja	0	1	1996
	Luta	0	3	1997, 1998
	Três pratinhos ⁸⁸ [sic]	1	0	2005
	Três espíãs demais	1	0	2006

⁸⁸ No texto autobiográfico a criança menciona que gosta de brincar “de três pratinhos como no desenho” (FERNANDES; MELO, 2005, p. 95). Assim sendo, inferimos tratar-se de uma referência à *Huguinho, Zezinho e Luizinho*, os três patinhos, sobrinhos do *Pato Donald*, dos estúdios Disney.

	Clube das Winx	1	0	2006
Outros	Lego	1	1	2005
	Poney	1	0	2006
	Cachorrinho de pelúcia	1	0	2006
	Figurinhas do Bem 10	0	1	2008

Fonte: Livros das turmas 5 (1996-1997, 2004-2008)

Bonecas e bonecos, carrinhos, jogos, brincadeiras de luta e faz de conta, derivados da cultura de massa, aparecem entre as preferências das crianças do NEI. Um dado que nos salta aos olhos na análise do Quadro 11 é que, entre as meninas que preferem as bonecas e que as denominam, 23,2% têm como preferência a boneca *Barbie* e 12,5% preferem a *Polly*. Embora não nos cause surpresa o fato de que a maior parte das meninas que responderam à pergunta em torno de suas brincadeiras favoritas prefira brincar de boneca, surpreende-nos, entretanto, o fato de que, em fins do século XX e inícios do século XXI, os bonecos também já sejam os grandes preferidos entre os brinquedos dos meninos, rivalizando com os tradicionais carrinhos, que não aparecem entre as preferências das meninas. Tal fato deve ser creditado à indústria do entretenimento que colocou nas mãos dos meninos os bonecos dos mais diversos super-heróis, provenientes, de um lado, dos HQs produzidos pela indústria cultural norte-americana e, de outro, dos animes japoneses. Assim, enquanto 90,4% das meninas preferem as bonecas, a preferência pelos bonecos entre os meninos é de 35,9%, perdendo apenas para a categoria dos carrinhos, que tem 38,5% da preferência, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2: Categoria de brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças do NEI

Categoria	Meninas		Meninos	
	Números relativos	Números absolutos %	Números relativos	Números absolutos %
Boneca(o)	56	90,4	14	35,9
Carrinhos	0	0	15	38,5
Jogos	0	0	4	10,2
Luta	0	0	4	10,2
Faz de conta	3	4,8	0	0
Outros	3	4,8	2	5,2
Total	62	100	39	100

Fonte: Livros das turmas 5 (1997, 2004-2006)

O Quadro 11 também apresenta algumas brincadeiras atreladas à kindercultura e aos meios de comunicação de massa. Não duvidamos de que as brincadeiras de ninja e luta, nas quais se envolviam 10,2% dos meninos, foram inspiradas nos inúmeros desenhos sobre o tema, como demonstraremos mais adiante, assim como as séries *Três espãs demais*, *Clube das Winx* e os *três patinhos* dos estúdios Disney inspiraram as brincadeiras de faz de conta de 4,8% das meninas. Entre as brincadeiras infantis, sobretudo as que são provenientes da cultura de massa,

nossos dados nos indicam uma distinção entre os gêneros, com as bonecas e a brincadeira de faz de conta entre as preferências das meninas e os carrinhos, bonecos, jogos e lutas como as principais preferências dos meninos. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que brincar de boneca deixou de ser exclusividade entre as crianças do sexo feminino, que desde cedo, numa imitação do papel da mãe, preparavam-se para cuidar dos filhos com tal brincadeira. Os meninos também passaram a brincar com os bonecos, embora não descartemos as distinções entre os modos de brincar de meninos e meninas, fruto, em grande medida, da cultura machista e sexista no qual estavam inseridos.

Os dados que apresentamos não nos deixam dúvida acerca do poder das grandes corporações na conformação da infância. A televisão, o cinema e os brinquedos provenientes dos programas de televisão ou difundidos pelas propagandas televisivas eram parte da vida de nossas crianças. Assistir desenho na televisão era prática cotidiana, tanto que não poderia haver castigo pior para muitas crianças, de fins do século XX e inícios do século XXI, do que ficar uma temporada sem acesso aos programas de televisão. Prova disso é o que nos relata Julia, acerca da teimosia de um dinossauro:

Há duas semanas um dinossauro chamado Eleolatorio resolveu faltar a escola para ir nadar na lagoa. Quando o pai e a mãe souberam ficaram furiosos e **colocaram ele de castigo sem brincar de vídeo game e sem assistir TV por duas semanas** e depois desse **castigo enorme** ele aprendeu que não podia trocar a escola por nada e também tinha a obrigação de pedir primeiro aos pais (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 32, grifos nossos).

“Duas semanas sem brincar de vídeo game e sem assistir TV” era um “castigo enorme” para quem trocava os estudos pela diversão na lagoa, sem autorização dos pais. O dinossauro teimoso aprendeu a lição e, verificamos, pela análise do excerto acima, que as crianças de fins do século XX e inícios do século XXI, embora sofressem a influência dos meios de comunicação de massa, eram permeáveis à autoridade dos pais que ainda controlavam suas experiências culturais, procurando moldar seus valores e suas visões de mundo. Além disso, as narrativas das crianças do NEI também nos oferecem indícios de que a cultura infantil, de certa forma, se sobrepunha à kindercultura e à cultura proveniente dos meios de comunicação de massa. A história de Lilian sobre uma “galinha que gostava de jogar futebol” é reveladora desse fato:

Um dia a galinha queria jogar futebol e foi perguntar ao gato se ele queria jogar.
Gato, vamos jogar futebol?
Não, porque vou dar de mamar para os meus filhotinhos.
A galinha ficou triste e foi para a casa assistir televisão.
Aí apareceu o cachorro chamando para jogar futebol na praça. Aí a galinha ficou felis [sic] e foi correndo para jogar. (ANDRADE; GUIMARÃES, 2008, p. 78)

Chama-nos a atenção o fato de que a opção pela televisão só é considerada pela criança a partir do momento em que ela não encontra um colega com quem compartilhar a brincadeira. Assistir à televisão apresenta-se, então, como uma atividade solitária e, embora os programas televisivos possam despertar nas crianças as mais diferentes emoções, a brincadeira lhes permite a interação, a socialização e a possibilidade de compartilhar com o outro os mais diversos sentimentos. Assim, consideramos que as crianças ainda são as mais fortes fontes de resistência aos produtos que lhes chegam por meio da indústria cultural.

Nas páginas subsequentes, veremos, a partir das narrativas produzidas pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI, o quanto a cultura escolar produzida naquela escola foi permeável à kindercultura e aos meios de comunicação de massa. Haja vista que no imaginário das crianças, personagens dos contos de fada e da literatura infantil andavam lado a lado com os personagens dos animes, séries, novelas e filmes veiculados, sobretudo, pela televisão.

3.2.1. Os programas infantis de televisão, novelas, séries e animação

Em fins do século XX e inícios do século XXI, a televisão brasileira, com seus programas voltados ao público infantil, suas novelas, sua programação esportiva e jornalística, exercia forte impacto na vida cotidiana das crianças brasileiras. As narrativas das crianças do NEI estão repletas de referências a essa cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa, que se entremeava à cultura escolar e à cultura infantil.

Na década de 1980, uma das maiores influenciadoras do público infantil no Brasil foi Maria da Graça Xuxa Meneguel, conhecida como Xuxa, a “rainha dos baixinhos”, que inicialmente teve um programa de TV na extinta Rede Manchete, *Clube da Criança*, entre os anos de 1983 e 1986, mas que viu o ápice do seu sucesso comandando o *Xou da Xuxa*, entre 1986 e 1993, na Rede Globo de Televisão (ESTADÃO, n.d.). Das telas Xuxa saltou para os palcos situados nas grandes cidades, onde fazia shows musicais para os “baixinhos”, denominação dada pela apresentadora ao seu principal público, o infantil. É a carreira musical da artista que é contemplada pela história de Patrícia, numa referência ao show que Xuxa faria, na cidade do Rio de Janeiro, “para todas as crianças porque Xuxa gosta delas” (MEDEIROS; AZEVEDO, 1989, p. 18). As narrativas em torno da Xuxa nos permitem conjecturar que a simpatia das crianças pela apresentadora infantil era grande, levando-a a influenciar enormemente a geração de crianças da década de 1980 e 1990. A história escrita por Daniele refere-se a uma menina que gostava de cantar no microfone, tocar tambor e que sonhava se apresentar no “Xou da Xuxa” (HACKRADT, 1990, p. 12). E tal era a fascinação que a

apresentadora provocava nas crianças que ela se tornou até tema de adivinhação, produzida por Marcelle, quando a menina estudava cultura popular. Então, adivinhe se puder: o que é, o que é, “começo com ‘x’ e termino com ‘a’?” Ora, ora, sou a Xuxa! (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 42). E já imaginamos o sorriso maroto de satisfação das crianças ao responder à adivinhação. Não nos surpreende que o programa infantil despertasse os mais diferentes desejos nas crianças, como o de assistir à apresentadora em um grande show musical, poder se apresentar ou, simplesmente, participar de seu programa, desfrutando de sua companhia.

Em julho de 1991, a Rede Globo de Televisão produziu e exibiu, no horário das 19 h., a partir do roteiro escrito por Antônio Calmon, a telenovela *Vamp*, uma comédia que atraiu, sobremaneira, o público infanto-juvenil em função de reunir em torno de uma história de aventura, suspense e fantasia, uma série de personagens, muitos deles crianças, adolescentes e jovens às voltas com morcegos e vampiros, na fictícia cidade de Armação dos Anjos, litoral do Rio de Janeiro (GLOBO, n.d.). Foi em função disso que a turma do nível 5 do ano de 1991 do NEI resolveu, naquele mesmo ano, encenar a peça “*Vamp*” na escola. A turma montou “uma casa de papelão, um carro, uma igreja e o casarão” e as crianças se vestiram “igualzinho como na novela *Vamp*. Todo mundo participou da peça *Vamp*” (MEDEIROS, 1991, p. 8).

A trama televisiva girava em torno da casa onde moravam os inúmeros filhos do Capitão Jonas e da historiadora Carmem Maura, que viviam super envolvidos com o mistério dos vampiros e eram perseguidos pelo Conde Vlad. No casarão, moravam a cantora de rock Natasha e o Conde Vladymir Polanski, o Vlad, seu produtor vampiresco. Já a igreja era ponto de encontro da garotada com o padre Estevão, vulgo padre Garotão, que na verdade era Jurandir, um bandido boa-praça. Tal configuração dos sujeitos pelos espaços nos permitem imaginar quais os personagens apareceriam na peça teatral das crianças do NEI. Interessa-nos perceber que a novela deu asas à imaginação das crianças, cristalizando-se em um jogo sócio dramático. Além da representação dos papéis, as crianças também se envolveram com a produção dos cenários e dos figurinos que seriam utilizados na peça. Tal fato nos mostra como a cultura escolar adaptou a cultura de massa aos seus propósitos, com vistas a favorecer o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, sociais e cognitivas das crianças.

Assim, às voltas com vampiros que se transformavam em morcegos e morcegos que se tornavam vampiros, com a curiosidade aguçada, nada mais pertinente também do que tornar o morcego objeto de pesquisa. Pois foi justamente isso o que ocorreu. Ampliando a representação acerca desse animal no imaginário infantil, as crianças acabaram por entender que, mais do que de sangue, os morcegos gostam mesmo é de frutas, embora exista morcego vampiro. Mas não pensem que ele chupa sangue humano, transformando-os em vampiros. Eles

gostam mesmo é de “sangue de galinha e de outros animais” e, menos do que seres macabros, são animais importantes, pois “ajudam a preservar a natureza espalhando sementes pela terra” (TEODÓSIO, 1991, p. 8). Compreendemos tais dados como um indicativo de como o desejo infantil em torno da cultura de massa se converteu, no NEI, em ponto de partida para ampliação dos conhecimentos das crianças sobre temas que estavam no foco do seu interesse. Dessa forma, concordamos com Steinberg (1997) que uma pedagogia crítica da infância precisa estar consciente do desejo infantil. Além disso, parece-nos que a cultura escolar não deve menosprezar a cultura de massa, pois esta também é mobilizada pelas crianças como parte de seus esforços para compreender o mundo e a si mesmas.

Outra novela que exerceu grande fascínio sobre o público infantil foi a telenovela mexicana *Carrossel*, exibida no Brasil entre os anos de 1991 e 1992, pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) e reexibida, inúmeras vezes, nos anos subsequentes. Ambientada no espaço escolar e com uma trama que girava em torno de uma professora e de um grupo de alunos do 3º ano do ensino fundamental, constituído por crianças com personalidade e características físicas e sociais bem distintas entre si (SBT, n.d.), *Carrossel* fez com que inúmeras crianças brasileiras, sobretudo das camadas médias da população, se identificassem com seus personagens. Assim, conta-nos Bianca Karla, “quando meu pai comprou meu cachorro, ele não tinha nome e eu disse que ia chamar ele de Rabito, que era o nome do cachorro da novela *Carrossel*” (VICTOR, 1995, p. 11). Percebemos que do plano fictício Rabito se transportou para o mundo real, tornando-se parte da vida da criança.

Outra novela que exerceu grande influência sobre a geração de crianças de fins do século XX e inícios do século XXI foi *Chiquititas*, coprodução do SBT com a Telefe, da Argentina, exibida no Brasil a partir de 1997 (SANTANA, 2017). A novela, que narrava a saga de meninas órfãs em um orfanato, mexeu com a fantasia da pequena Nathália que sonhou com a sua personagem favorita da novela, com quem teve o seguinte diálogo:

- Eu gosto de todas vocês.

[...]

- Mas a menina que eu gosto mais é você. Eu queria ser como você, ser uma estrela de televisão e fazer ginástica olímpica. Eu queria ser bonita e trabalhar como você.

Ao acordar do sonho, Nathália percebe que já era hora de ir para a escola.

Era o último dia de aula e era para algumas meninas irem vestidas de *Chiquititas*. Eu fui uma delas. Fui a Vivi.

Na hora da apresentação foi maravilhoso e a gente cantou a música “Mexe lá”. Me senti uma artista como a Vivi, a minha estrela de televisão (LIRA; MEDEIROS, 1998, p. 53-54).

A partir da análise da narrativa percebemos que Nathália não se identificava com a personagem da trama televisiva e sim com a atriz que protagonizava a personagem. Para uma

criança da classe média norte riograndense era muito mais lógico identificar-se com a “artista” e “estrela de televisão” do que com a menina órfã que vivia em um orfanato. Além disso, mais uma vez, percebemos a cultura escolar abrir-se à kindercultura, oferecendo às crianças a oportunidade de se apresentarem, na escola, como seus personagens favoritos. Assim, a cultura escolar materializou o sonho infantil. A fantasia, a música, a apresentação das crianças permitiram que a menina se sentisse como a estrela de televisão que desejava ser.

Ainda no âmbito televisivo, entre os anos de 1996 e 1998, após o programa infantil *Angel Mix*, apresentado por Angélica, a Rede Globo de Televisão exibiu, diariamente, no final da manhã, durante a semana, uma novelinha infanto-juvenil, também protagonizada por Angélica, denominada *Caça Talentos* (GLOBO, n.d.). A novela possuía um elenco fixo e contava com muitas participações especiais, incluindo a do ator Hugo Carvana que interpretou, em vários episódios, o Capitão Flecha, que dá o ar da graça nos registros das crianças do NEI. Hugo nos apresenta *O Capitão Flecha*:

Era uma vez um homem chamado Capitão Flecha. Ele reduzia os poderes das pessoas e ele era muito forte, ajudava as pessoas que ficavam em perigo, menos os ladrões.

O Capitão Flecha tinha poderes suficientes para ajudar todas as pessoas e lutava muito para acabar com os monstros, até que conseguiu derrotar todos eles (MEDEIROS, S., 1993, p. 30).

Forte, com superpoderes para derrotar monstros e ajudar os mais fracos, o Capitão Flecha entra para o rol dos super-heróis admirados pelas crianças da década de 1990. Em outra história ambientada na cidade de Natal, Jéssica, que muito provavelmente misturava as informações relativas ao que havia estudado sobre a história da cidade, nos primórdios do descobrimento do Brasil, com elementos da fantasia e outros provenientes da *mass média*, conta-nos que a cidade de Natal foi invadida por piratas, ocasionando destruição e morte. A pequena autora relata:

[...] Na luta, só quem não morreu foi Bruno, um menino de rua, porque ele só ficava se escondendo, tipo esconde-esconde. Assim, passaram muitos dias e Bruno não tinha ninguém pra brincar. Os piratas pensaram que tinham matado todo mundo que morava em Natal. Um dia, veio um herói que se chamava Capitão Flecha. Ele matou todos os piratas e Bruno ficou muito feliz (JALLES, 1997, p. 23 e 24).

No imaginário infantil, a brincadeira de esconde-esconde é capaz de salvar o menino da morte. Mas a vida em si perde um pouco de sentido para a criança, afinal, o que é uma vida sem brincadeiras? Reduzido a uma vida triste, sem amigos com quem brincar, Bruno reencontra a felicidade em função da chegada do Capitão Flecha, que elimina o mal da cidade e da vida da criança, permitindo-lhe recomeçar. Consideramos curioso que nas duas narrativas que tomam de empréstimo um personagem da novela *Caça Talentos*, as crianças tenham

escolhido o personagem de Hugo Carvana, Capitão Flecha, e não a personagem da apresentadora infantil, Angélica, que protagonizava a série, interpretando Bela, uma fada atrapalhada e muito divertida que foi viver entre os humanos. Talvez a escolha residisse no fato de que as crianças, em suas narrativas, necessitassem mesmo de um personagem que tivesse “poderes suficientes para ajudar todas as pessoas” e que lutasse “muito para acabar com os monstros”, como menciona nosso pequeno autor, atributos que não eram encontrados na fada Bela. A velha luta do bem contra o mal, que contrapõe vilões e heróis, é também marcante nas narrativas infantis produzidas no NEI.

Outra série com uma legião de fãs das mais diversas faixas etárias foi *Chaves*, ou *El Chavo del Ocho*, uma comédia de situação mexicana, criada e protagonizada por Roberto Gómez Bolaños, na década de 1970, que aborda as interações de um grupo de pessoas em uma vila pobre. No Brasil, os episódios de *Chaves* chegaram à televisão aberta nos anos de 1980, sendo exibidos pelo Sistema Brasileiro de Televisão – SBT até agosto de 2020, quando um desentendimento entre o Grupo Chespirito, titular dos direitos dos episódios, e o canal Televisa, tiraram a série do ar (ISTO É, 2020). Podemos dizer que José Ricardo, estudante do NEI, é o criador de mais um novo episódio da série *Chaves*, intitulado *A bruxa do setenta e um*.

Era uma vez três crianças chamadas: Chiquinha, Chaves e Quico. Elas tinham medo da bruxa do setenta e um porque elas pensavam que a bruxa fazia mágica. Um dia as três crianças foram para a casa da bruxa brincar e quando chegaram lá a bruxa já tinha saído para comprar roupas. Chiquinha, Chaves e Quico ficaram brincando na casa da bruxa. A bruxa só voltou de noite, porque teve que comprar muitas roupas e quando ela chegou em casa as crianças já tinham ido embora e a bruxa não conseguia pegar as crianças (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 40).

A narrativa de José Ricardo nos mostra, assim como ocorre na série, os problemas que Chiquinha, Chaves e Quico criam com Dona Clotilde, ao invadir sua casa para brincar. No entanto, as crianças, espertas, a invadem em momento propício, quando Dona Clotilde estava ausente, evitando, assim, serem flagrados em confusão, mas deixando marcas para aflorar a sua ira. Na história, assim como no seriado de televisão, Dona Clotilde é apelidada pelas crianças de “a bruxa do 71”, em função de sua aparência física, de ser a dona do gato Satanás e do número da casa que habitava na vila onde todos moravam.

Sabrina, Aprendiz de Feiticeira, também é uma comédia de situação que foi produzida nos Estados Unidos e exibida entre os anos de 1996 e 2003 (UOL, 2018). No Brasil, a série passou por várias emissoras, sendo, inicialmente, exibida na programação de *Angel Mix*, na Rede Globo, a partir de 1998 (FOLHA DE SÃO PAULO, 1998). Sabrina, que vive com suas duas tias Hilda e Zelda, bruxas de 500 anos, e com seu gato falante, Salem, é uma adolescente de 16 anos que descobre seus poderes mágicos. Dessa forma, Sofia Maria narra uma história

inspirada nessa série: “Era uma vez uma bruxinha boa e bonita chamada Sabrina, uma gata chamada Afrodite e a tia que era Zeuda [sic]. Elas moravam numa casa fria” (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 44). Assim como a protagonista do seriado americano, Sabrina é “uma bruxinha boa e bonita” que vivia com sua “Tia Zeuda”, mas que, no entanto, possuía “uma gata chamada Afrodite” e não um gato chamado Salem. Segundo Beatriz Amendola (2018), o felino falante da série “Sabrina, aprendiz de feiticeira”, era irônico e divertido e dividia o estrelato com a bruxinha, uma vez que protagonizava algumas das melhores falas do enredo. Seu sucesso foi tamanho que persiste até os dias atuais, prova disso é o número extremamente alto de visualizações dos vídeos com compilação das falas do gato, “que somam mais de 3 milhões de visualizações, por cima, no YouTube” (AMENDOLA, 2018).

Apesar do grande sucesso de Salem, na história de faz de conta criada por Sofia, “uma gata chamada Afrodite” rouba-lhe a cena. Naquele mesmo ano de 2004, quando foi produzida tal narrativa, as crianças da turma 5 do NEI fizeram uma incursão pela Grécia, conhecendo seus mitos, seus deuses, suas paisagens, em função dos jogos olímpicos, que naquele ano, estavam acontecendo na cidade de Atenas e que também foram estudados em sala de aula. Nesse sentido, supomos que o tema de pesquisa e os saberes produzidos no espaço escolar tenham influenciado na escolha do nome da gata pela menina.

Saindo do âmbito das novelas e séries de TV e entrando no mundo da animação e das séries veiculadas em programas infantis nós nos deparamos, nas histórias de faz de conta, com um bom número de super-heróis: *Superman*, *Batman*, *Robin*, *Mulher Gato*, *Spider Man*, o marinheiro *Popeye*, os *Power Rangers*, os *Cavaleiros do Zodíaco*, *Goku*, *He-man*, as *Meninas superpoderosas*, entre outros. Boa parte desses super-heróis foram, inicialmente, criados como personagens de histórias em quadrinhos, nos EUA, na primeira metade do século XX, e suas histórias, foram, posteriormente, adaptadas para a televisão e para o cinema. Outros, criados no tempo presente, no Japão, também iniciaram suas histórias em mangás que, posteriormente, transformaram-se em animes. Os HQs, os mangás, as séries de animação exibidas nas programações infantis dos principais canais de televisão, sobretudo na TV aberta, bem como os brinquedos derivados das marcas, influenciaram gerações e mais gerações de crianças, atravessando o século. Quantos de nós não conhece *Popeye* e os seus superpoderes derivados da ingestão de espinafre, seu amor por Olívia Palito e sua eterna rivalidade com Brutus? Considerado uma espécie de precursor dos super-heróis, *Popeye*, personagem clássico dos quadrinhos nos EUA, criado em 1929, ganhou formato televisivo em uma série de animação na década seguinte e, a partir daí, conquistou grande parte do mundo ocidental (FOLHA DE SÃO PAULO, 2014). Ao longo dos anos, o notório personagem *Popeye* apareceu em revistas de

quadrinhos, desenhos animados para a televisão e, em 1980, num filme *live-action*, estrelado pelo comediante Robin Williams. Thiago também foi roteirista de uma história sobre *O Marinheiro Popeye*. Segundo o pequeno autor:

Um dia o marinheiro Popeye foi pescar peixe no mar. No outro dia Brutus chegou e também queria pescar, mas só tinha uma vara para os dois. Popeye combinou que os dois iam pescar juntos e Brutus aceitou. Então começou a pescaria que foi até a noite. Brutus pegou um peixinho e Popeye pescou um peixe e os dois saíram da pescaria felizes para sempre (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 43).

Os personagens da história de Thiago se contrapõem aos personagens da série original: Popeye e Brutus, eternos rivais, que sempre estão em lados opostos, sobretudo porque disputam o amor de Olívia Palito, na história aparecem irmanados no mesmo propósito de pescar juntos e se divertir como bons amigos. A releitura de Thiago sobre a relação entre Popeye e Brutus nos permite relativizar o postulado de uma passividade própria do consumo cultural advindo dos meios de comunicação de massa. Desmitificando a ideologia do “consumo-receptáculo”, que acredita que “a eficácia da produção implica a inércia do consumo”, Michel de Certeau (2008, p. 261-262) defende que diante do ato de consumir supõe-se que o sujeito possa “assimilar”, o que “significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve e, ‘não torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele.” Dessa forma, considerando esses dois sentidos atribuídos ao consumo cultural, é dado ao indivíduo a possibilidade de escolher entre, de um lado, manter-se “passivo, ‘informado’, tratado, marcado e sem papel histórico”, e, de outro, criar “algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (CERTEAU, 2008, p. 262, 265). Nossa fonte nos mostra que, diante da história de Popeye, a criança escolheu usar sua capacidade criativa, subverteu e transgrediu a ordem das coisas ao substituir a violência pela amizade entre os personagens.

Além da história de Popeye, nos são familiares as histórias de grande parte dos super-heróis criados na primeira metade do século XX pela indústria do entretenimento dos Estados Unidos. Quantos de nós desconhece a identidade secreta do *Superman* e sua história? Nascido no fictício planeta Krypton, batizado de Kal-El e enviado à Terra por seus pais, para escapar de uma explosão que ameaçava seu planeta de origem, resgatado em uma cidade dos EUA por um casal de fazendeiros, por quem foi batizado de Clark Kent, o super-herói, ao crescer, foi descobrindo habilidades especiais e extraordinárias que o tornavam *Superman*. Herói dos quadrinhos dos EUA, surgido na década de 1930, mais precisamente no ano de 1938, publicado pela DC Comics (DC COMICS, n.d.), até a atualidade o *Superman* continua fazendo parte do imaginário de gerações de crianças. Do quadrinho, o super-herói ganhou o cinema, o

rádio e a televisão, transformou-se em tema de música, literatura e personagem de vídeo game, bem como materializou-se em bonecos que chegaram às mãos de crianças no mundo inteiro. Renan e Ricardo destacam, em suas histórias, os superpoderes do herói: o poder da visão, que o torna capaz de enxergar, mesmo a distância, o personagem da história de Renan em perigo e salvá-lo do monstro, congelando-o com sua “supervisão”. (DINIZ, 1995, p. 22); e o poder descomunal da força, que faz com que o herói destrua com um só golpe, a partir de sua super força, o monstro da história de Ricardo (DINIZ, 1995, p. 23).

Assim como o *Superman*, *Batman* é outro super-herói estadunidense, também surgido na década de 1930 e publicado pela DC Comics (DC COMICS, n.d.), que aparece nas narrativas infantis. Na história de Paula Rafaela, *Batman* aparece para salvar uma menina que andava de *jet-ski* no mar e que foi derrubada na água por uma baleia (MEDEIROS; VASCONCELOS, 1996, p. 75). Comumente em associação com o *Batman*, a personagem fictícia de histórias em quadrinhos, *Mulher-Gato*, também publicada pela editora estadunidense *DC Comics*, teve sua primeira aparição na edição número 1 de *Batman*, em 1940, na qual ela é conhecida como “A Gata” (DC COMICS, n.d.). Mulher Gato foi tradicionalmente retratada como arqui-inimiga do *Batman*, com quem compartilha rivalidade e romance. Na história de Andrew, a vilã aparece em associação com outros super-heróis, em uma noite escura, propícia ao crime: “Era uma noite e a mulher gato roubou [sic] uma joia.” Para combatê-la, “chegaram o homem aranha, Batmam e Robin. Eles algemaram a mulher-gato e levaram ela para polícia” (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 34).

Já os *Power Rangers* chegaram ao Brasil no ano de 1995 e isso não escapou ao olhar atento das crianças do NEI, que certamente assistiram às primeiras temporadas da série na programação infantil da Rede Globo de Televisão, que a exibiu até o ano de 2012, em diversos programas: *TV Colosso* (1995-1996), *Angel Mix*, com Angélica (1996-2000), *Bambuluá* (2000-2001), *Festival de Desenhos* (2001-2003), *TV Globinho* (2002-2004, 2008-2010, 2012) e *TV Xuxa* (fase infantil, entre 2005-2007) (MEGAPOWERBRASIL, n.d.). A série narrava a história de cinco adolescentes que se transformavam em super-heróis. Cada um desses super-heróis, trajados em cores diferentes (vermelho, azul, rosa, amarelo e preto), possuíam um robô, ou *zord* respectivo. Juntos, eles se transformavam em um *mega-zord*, isto é, um mega-robô capaz de destruir o inimigo. Tanto a série, quanto os brinquedos dos *Power Rangers* fizeram muito sucesso entre as crianças na última década do século XX e na primeira do século XXI.

O documentário denominado *Brinquedos que marcaram época* (*The toys that made us*), produzido no ano de 2017 e exibido pela Netflix, canal de filmes e séries televisivas via

streaming, apresenta em sua terceira temporada, lançada em 2019, um episódio dedicado aos *Power Rangers*, que nos possibilita compreender a ideologia por detrás da criação. Assim, constatamos que, em seu conjunto, a série televisiva, o brinquedo, o *marketing* por detrás do brinquedo, objetivavam fazer com que as crianças desejassem ser um *Power Ranger*, com poderes para voar e entrar em uma máquina grande perseguindo o vilão. Vejamos como Rodrigo nos apresenta os heróis: “Era uma vez um Power Ranger que vivia lutando com uns monstros e certo dia ele quase morreu. Mas os outros [Power Rangers] vieram ajudar o amigo. [...] eles mataram os monstros” (DINIZ, 1995, p. 24). Na percepção da criança, lutar em conjunto contra os monstros era a missão dos *Power Rangers*. Nessa mesma perspectiva, Bartolomeu também escreve:

Um dia o **Power Ranger vermelho** estava lutando com o monstro. O monstro **cresceu** e os outros Power Rangers chegaram e chamaram os **megas viajantes**. Os mega viajantes lutaram com o monstro com a espada de ouro e cortou o monstro pelo meio. O monstro morreu e os megas viajantes foram embora e os Power Rangers **desmorfaram** (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 44, grifos nossos).

A narrativa de Bartolomeu está carregada de elementos próprios à série, o que demonstra o quanto os seriados de televisão, juntamente com a animação, eram uma das primeiras formas de cultura imagética a qual as crianças tinham acesso: a distinção dos *Powers Rangers* pela cor e a referência ao *Power Ranger* vermelho; a ação de “morfar” e “desmorfar” dos *Power Rangers*, que se transformaram num robô *mega viajante* capaz de destruir o monstro, partindo-o ao meio com uma espada de ouro num golpe final. Uma vez derrotado o inimigo, os *Power Rangers* se desfizeram dos *zords* e “desmorfaram”, ou seja, deixaram a forma dos super-heróis multicores que os acompanhavam, voltando à vida normal de adolescentes que eram. Dessa forma, a narrativa das crianças apresentada acima nos reporta à magia dos *Powers Rangers*, fruto da mente criativa e do *marketing* por detrás da criação, que era permitir às crianças, assim como aos adolescentes da série, se transformarem nesses heróis superpoderosos, com *zords* incríveis, que os ajudariam a combater o mal e a salvar o mundo. A história abaixo, narrada por Lucas, coloca em contraposição os *zords das trevas* e os *zords dos Power Rangers*:

Os Power Rangers que estavam viajando voltaram das férias para lutar contra o mal foram até o monstro e lutaram contra os monstros e disse[ram]: – **Força animal!!!** Os monstros chamaram seus zordis das trevas e disse: – Unam-se! Lutaram muito até o golpe final dos Power Rangers da força animal. Os monstros foram jogados no cemitério dos **zogros** [sic]. As pessoas da cidade aliviaram (FERNANDES; MELO, 2005, p. 69, grifos nossos).

Nessa narrativa temos uma clara referência à décima temporada da série, *Power Ranger Força Animal*, lançada no Brasil no ano de 2003 pelo Canal Fox e exibida em 2005 na TV Xuxa, da Rede Globo (MEGAPOWER, n.d.). Outra clara referência à essa temporada da

série está na narrativa de outro autor, coincidentemente também chamado Lucas. Segundo o pequeno autor,

Um dia **mestre Ogro** escreveu um bilhete dizendo assim: – Convidem todos os super-heróis para uma luta sem piedade na casa do mal. E assinou mestre ogro. – Vamos lá – disseram todos os que estavam em **Anemaria**, lá no espaço, no céu. Todos os heróis foram para a casa do mal. Eles encontraram todos os inimigos e lutaram com eles. Todos os monstros morreram mas sobraram os mestres (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 45).

Embora essa narrativa não traga uma referência direta aos *Power Rangers Força Animal*, o autor o faz indiretamente, dando protagonismo ao seu grande inimigo, o Mestre Ogro, que comanda uma terrível organização de monstros chamados ogros que querem destruir a Terra e que são combatidos pelos heróis. Além disso, o texto traz também uma referência à ilha flutuante em forma de tartaruga denominada *Animarium* (Anemaria), que é habitada pelos animais selvagens que dão vida aos *zords* animais que protegem os *Rangers* (FANDOM, n. d.).

A série japonesa de mangá e anime escrita e ilustrada por Masami Kurumada, *Os cavaleiros do Zodíaco*, foi criada em 1985 e exibida no Brasil entre os anos de 1994 e 1997 pela extinta TV Manchete, em dois horários distintos: às 10:30 h., dentro da programação infantil *Duda Alegria* e às 18:30, também no programa infantil *Clube da Criança* (FOLHA DE SÃO PAULO, n.d; MANCHETE, n.d), atingindo, dessa forma, crianças que estudavam tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Durante esse tempo, muitos produtos foram lançados inspirados n’*Os Cavaleiros*: álbuns de figurinhas, CDs, LPs, mochilas, estojos, bonecos, bem como uma versão para o cinema. Eder nos conta que “os cavaleiros do Zodíaco têm a missão de proteger Atena. Os cavaleiros do Zodíaco têm poder astral. Eles lutam para defender o bem” (VICTOR, 1995, p. 12), oferecendo-nos, pois, uma sinopse daquilo que, como expectadores, poderemos esperar da série.

Dragon Ball também é uma série de anime japonesa produzida a partir da adaptação do mangá homônimo criado por Akira Toriyama, publicado entre 1984 e 1988 (OBSERVATÓRIO DA TV, 2018). A série segue as aventuras do seu protagonista, Goku, um garoto de força sobre-humana que, ao se encontrar com a adolescente Bulma, se propõe a reunir as sete desejáveis esferas do dragão. No Brasil, *Dragon Ball* estreou em 1996 no programa infantil *Bom Dia & Cia*, apresentado por Eliana, no SBT (OBSERVATÓRIO DA TV, 2018). A partir de 2001, a Rede Globo passou a exibir *Dragon Ball Z* no programa infantil *TV Globinho*, bem como os episódios restantes da série, que ainda não haviam sido exibidos na TV brasileira (GLOBO, n.d.). É Goku o personagem da aventura narrada por Giorgi:

Um dia o Goku foi passear na rua. Goku viu quando um homem mal jogou uma bomba na casa de outro homem. Goku foi lutar com o homem mal; depois o homem fugiu e Goku perseguiu-o. Goku conseguiu pegar o homem e levou-

o para a polícia. Na delegacia descobriram que o homem era um criminoso famoso. Então o homem foi preso ao sair da delegacia, Goku viu que a casa estava destruída e as pessoas assustadas. Passou um tempo e a cidade ficou tranquila (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 70).

Na narrativa de Giorgi, Goku se afasta do personagem original, em sua busca desenfreada pelas esferas do dragão e se aproxima dos demais super-heróis que travam a eterna luta do bem contra o mal. Assim, Goku apresenta-se, no imaginário da criança, como mais um herói capaz de libertar a humanidade do mal. Em sua relação com a cultura televisiva, Giorgi demonstra certa autonomia, mostrando-se capaz de dar um novo sentido à vida de Goku, embora o enredo de sua narrativa reproduza o mesmo maniqueísmo bastante presente nas demais histórias de super-heróis.

Na década de 1990 e nos anos 2000, muitas animações giravam em torno de histórias que envolviam lutas e embates entre o bem e o mal, exibidas nos principais canais de TV aberta e, também, nos canais fechados de televisão. Tais histórias foram sensação entre o público infantil. Além dos *Powers Ranger*, dos *Cavaleiros do Zodíaco* e de *Dragon Ball*, já mencionados anteriormente, *As Tartarugas Ninja* e *As aventuras de Jackie Chan* também influenciaram uma geração de crianças em fins do século XX e inícios do século XXI. Verificamos que uma série de histórias produzidas pelas crianças do NEI falam das aventuras dos ninjas em suas lutas contra o mal.

Em *Os ninjas gêmeos*, o desentendimento entre os irmãos ninja faziam com que lutassem entre si, diariamente, mas graças ao conselho de um amigo fiel, os irmãos se entenderam e passaram a conviver em paz (RIBEIRO, 2000, p. 47-48). Em outra história, o embate acontece entre “dois grupos de ninjas, um faixa preta, que era do bem, o outro faixa azul, que era do mau”, com a vitória do bem sobre o mau (RIBEIRO, 2000, p. 55). Uma terceira história conta a aventura de um homem que se transformou num ninja de fogo: “O ninja de fogo tomava banho no vulcão, comia lava e ficava mais quente e saía lutando com os ninjas que lhe jogaram gás” (RIBEIRO, 2000, p. 46). Nesse ano em que Álvaro escreveu a história d’*O Ninja de fogo*, a sua turma havia estudado sobre o planeta Terra, descobrindo que “dentro da Terra existe uma lava muito quente que quando sai para a superfície transforma-se em vulcão” (RIBEIRO, 2000, p. 44). Tal fato é um indicativo de como a cultura escolar se imiscuía com a cultura de massa, formando literatura de criança. Pablo também nos conta a história de

um ninja que tinha habilida[de] de saltar e corria mais [que] um trem. Ele batalhava bravamente para derrotar as forças do mal, para salvar o mundo dos seus inimigos. Um dia ele encontrou um monstro muito, muito forte que tinha o poder de fazer qualquer coisa virar torrada. O ninja furou o olho do monstro torrada e conseguiu derrotá-lo salvando toda a cidade do perigo (MORAES; COSTA, 2006, p. 34).

De maneira geral, percebemos que a visão maniqueísta do mundo faz parte das narrativas das crianças dos NEI: “derrotar as forças do mal”, “salvar o mundo dos seus inimigos” é o grande desafio enfrentado pelas forças do bem, personificadas nas figuras dos diversos super-heróis.

Outra série de animação criada nos Estados Unidos entre fins da década de 1990 e inícios dos anos 2000 e que foi veiculada no Brasil até o ano de 2005 pelo SBT, dentro do programa infantil *Bom Dia & Cia*, mas que foi originalmente exibida pelo canal por assinatura *Cartoon Network*, ficou aqui conhecida como *As Meninas Superpoderosas* (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). As meninas da série, Florzinha, Lindinha e Docinho, três garotinhas com superpoderes que, entre uma brincadeira e outra, enfrentavam o mal, enfeitavam o bolo de aniversário de Lulu, conforme nos conta Marina. No dia do aniversário de Lulu, as crianças “fizeram um bolo muito bonito cheio de enfeites das meninas superpoderosas” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 75). Observamos que, na narrativa, *As Meninas Superpoderosas* saltam da tela da TV para o bolo de aniversário da criança, num forte indício de como os produtos culturais fornecidos pela indústria do entretenimento impactam a cultura infantil, atingindo as comemorações de aniversários das crianças.

Em uma outra narrativa, entre uma trama e outra, é a bruxa da história de Beatriz que se torna expectadora da animação. Assim, depois de assustar uns meninos que estavam brincando na sua rua, “A bruxa ficou no seu quarto assistindo as meninas superpoderosas”. (VASCONCELOS et al, 2004, p. 43-44). Já Isabela Regina imagina-se a própria *menina superpoderosa*.

Eu era uma menina super poderosa e ajudei a salvar o mundo do perigo. Um monstro queria destruir a terra e eu lutei muito até ele morrer. Depois apareceu um **macaco louco** querendo fazer mal a um menino e eu lutei muito porque o macaco era muito forte. Ele quase me venceu e eu lutei muito até conseguir livrar o menino do macaco. Quando eu consegui levei o menino para mãe dele a mãe do menino estava muito triste querendo achar seu filho. Ela me abraçou e disse muito obrigada, pegou na mão do menino e foi para sua casa muito feliz. Eu vou para outro lugar para continuar salvando as crianças do mal (SOUZA, 2003, p. 40, grifo nosso)

Embora na história de Isabela as meninas superpoderosas da série não apareçam, o mote de sua narrativa corresponde ao da animação e o grande objetivo da menina superpoderosa, personagem da história, assim como o de Florzinha, Lindinha e Docinho, é “salvar o mundo do perigo”. Além disso, o vilão da história de faz de conta de Isabela é o mesmo que aparece no seriado de televisão: o “macaco louco”, o maior inimigo das meninas superpoderosas.

He-Man e os Donos do Universo também é uma série de animação dos Estados Unidos, produzida na década de 1980, com base na linha de brinquedos *Masters of the Universe* da Mattel (GLOBO, 2016). Considerada uma das séries animadas de TV mais populares da década de 1980, no Brasil, o desenho foi veiculado, no período auge do seu sucesso, pela Rede Globo de Televisão, em vários programas infantis, ao longo do tempo. Victor Hugo, que nasceu no final da década de 1990, conhecia muito bem o desenho, que assistia em meados dos anos 2000, como podemos comprovar pela narrativa:

Era uma vez uma linda floresta que tinha **um castelo de pedra onde morava Rimem [sic] e seus pais**. Um belo dia **Rimem e seu amigo o gato guerreiro** saíram para passear na floresta e viram de longe uma bruxa capturando a princesa Isabela. A princesa começou a gritar: socorro. Rimen ouviu e foi salvar a princesa. A bruxa ficou muito braba, Rimen tirou sua **espada** e matou a bruxa. Pegou a princesa e levou para o castelo de seus pais. Casaram e foram felizes para sempre (VASCONCELOS et al, 2004, p. 79-80, grifos nossos).

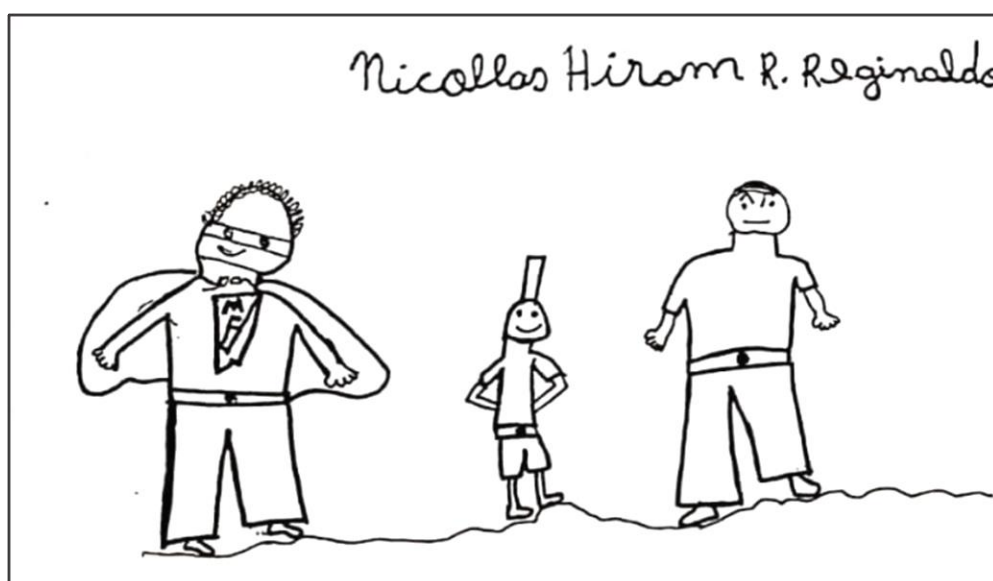
Nessa narrativa, “Rimen” é a forma aportuguesada com que Victor Hugo, em processo de alfabetização, representa o nome em língua inglesa, *He-man*, e o pequeno autor reescreve a história do herói usando uma série de referências extraídas da animação, sem, no entanto, se limitar a elas. Assim temos que o “castelo de pedra” é o castelo de Grayskull; os pais de “Rimen” (Rei Randor e Rainha Marlena), são, na verdade, pais do Príncipe Adam, que se transformava em *He-man* quando invocava, com sua espada do poder, os poderes de Grayskull; aparecem também na narrativa o *Gato Guerreiro*, melhor amigo de *He-man* e, por fim, a espada do poder, instrumento que conferia poderes de *He-man* ao Príncipe Adam e que transformava o *Pacato*, tigre medroso do príncipe, em *Gato Guerreiro*. No entanto, se na série *He-man* é um herói solitário, em luta constante contra o Esqueleto, na imaginação de Victor Hugo, ele se casa com a princesa Isabela, depois de salvá-la da perseguição de uma bruxa, que não existem na série original. Assim, se a luta do bem contra o mal é um dos motes das histórias de super-heróis, a história do amor romântico que une heróis e princesas em um final feliz também o é, como bem demonstra a narrativa da criança.

São tantos os heróis que acompanhavam as crianças em sua infância que a imaginação era capaz de fluir e criar outros heróis e vilões, na eterna luta entre o bem e o mal. Pensando na ação predatória do homem sobre a natureza, Nicollas cria um monstro chamado “Destruidor” e, para combatê-lo, um “herói da natureza”, chamado “Força Máxima”:

Era uma vez um menino que se chamava Mateus, ele lutava para preservar a natureza, cuidava das plantas, do lixo, dos rios, dos animais, etc. Havia um homem do mal, o Destruidor, que com sua maldade queria acabar com a natureza. Mateus pediu ajuda ao super-herói Força Máxima, para que lutasse com o Destruidor. O Força Máxima lutou com o Destruidor até vencê-lo, salvando a natureza e as crianças das garras dele. O Destruidor aprendeu a lição e passou a ser bonzinho (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 81).

Para representar o herói “Força Máxima”, Nicollas o vestiu com uma indumentária composta por macacão, cinto e capa, colocou-lhe também uma máscara nos olhos para garantir-lhe o anonimato e um escudo no peito com um raio e a inscrição MF, numa inversão das iniciais do nome, muito própria às crianças em etapa de alfabetização, conforme podemos ver na Figura 90, que traz os personagens da história narrada. Temos, pois, em primeiro plano, os heróis Força Máxima e o menino Mateus e, em segundo plano, o vilão Destruidor. Interessante verificar que tanto o herói quanto o menino são representados de forma robusta e altiva, características que talvez lhes determinassem o heroísmo; enquanto o vilão, já imobilizado e amarrado em um tronco, possui um aspecto franzino e frágil, talvez numa indicação de que o mal fosse uma força capaz de consumir o homem. Além disso, a temática ambiental, com a discussão acerca da ação predatória do homem sobre a natureza, era constantemente revisitada no NEI como tema de pesquisa. Acreditamos que essa história possa ter sido influenciada pelos trabalhos de pesquisa que foram realizados pela criança ao longo de sua trajetória escolar.

Figura 90: Força Máxima, Destruidor e Mateus



Fonte: (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 81)

Por fim, encerramos nossa narrativa acerca da influência das animações no imaginário das crianças evocando *Todos os desenhos em ação*⁸⁹, tal qual fez Lucas Wanderley em sua história de faz de conta:

⁸⁹ O título da narrativa nos remete à série *Comandos em Ação* (*G.I. Joe: A Real American Hero*) que estreou, no Brasil, em 1983, alguns dias depois do primeiro episódio de *He-Man e os Defensores do Universo*, duas clássicas animações dos anos de 1980 criadas, exclusivamente, para vender brinquedos (os bonecos de *He-man*, produzidos pela Mattel e os bonecos *Falcon* produzidos pela Hasbro). Tal estratégia de *marketing* surgiu na esteira do sucesso alcançado por George Lucas, em 1977, a partir do lançamento de *Star Wars* e da linha de bonecos inspirados nos filmes. Disponível em: <<https://www.planocritico.com/critica-g-i-joe-comandos-em-acao-the-m-a-s-s-device/>> Acesso em: 14 jul. 2022.

Era uma vez uma noite onde todos os desenhos de terror estavam em um castelo mal assombrado. E os desenhos do bem estavam se preparando para chegar no fim do arco-íris. Os desenhos do mal também foram para lá. Quando eles se encontraram começou a briga. O Mickey lutou contra uma bruxa. O super-homem lutou contra o Charada e o Piu-piu lutou contra o Frajola. Os desenhos do bem venceram, pegaram a espada do sol nascente e saíram de lá para o sítio do pica-pau amarelo. E os desenhos do mal nunca mais voltaram para o fim do arco-íris (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 46).

Nessa história aparecem reunidos *Mickey Mouse*, o personagem mais famoso e quase centenário dos estúdios Disney; *Charada*, arqui-inimigo de *Batman*, surgido em 1948 nos quadrinhos da *D.C. Comics* (DC COMICS, n.d.), mas que na narrativa de Lucas aparece em contraposição ao Super-homem; e *Frajola* e *Piu-piu*, uns dos últimos personagens da série de animação estadunidense *Looney Tunes*, produzida entre os anos de 1930 e 1960 (ASSIS, 2002). A vitória no embate entre o bem e o mal conduziria os vencedores ao fim do arco-íris, capaz de lhes transportar para o mundo da fantasia de Dorothy, bem como para o Sítio do Pica-Pau Amarelo, onde moram a boneca de pano Emília, Pedrinho e Narizinho, netos de Dona Benta, Tia Nastácia, o Visconde de Sabugosa e o Marquês de Rabicó. O fim do arco-íris remete-nos, então, a mundos encantados onde é possível sonhar e onde os sonhos se tornam realidade.

3.2.2. A produção cinematográfica infantil e as histórias em quadrinho

Se até agora a televisão foi a grande influenciadora do consumo cultural das crianças do NEI, passemos ao cinema. Chama-nos a atenção o fato de que apenas quatro produções cinematográficas voltadas para o público infantil estão entre o rol das produções citadas pelas crianças: *Toy Store* (1995), *Pocahontas* (1995), *Free Willy* (1993, 1995, 1997) e *Ratatouille* (2007). Um ano depois de ser lançado no cinema, Henrique narra a história da animação americana *Toy Store*:

Era uma vez um menino que tinha um boneco astronauta e um cowboy. Um dia eles fizeram uma bagunça e o astronauta caiu pela janela da casa. Ele caiu na grama. O menino que ia sair pegou o cowboy. O astronauta segurou no para-choque do carro. O carro parou e o cowboy desceu e os dois se encontraram e foram para uma espaçonave de brinquedos. Depois eles foram para casa num carro de brinquedo (FREIRE, 1996, p. 43).

Numa releitura da obra cinematográfica, a partir da história original de *Toy Store*, Henrique, uma criança de 6 ou 7 anos, com uma larga compreensão do enredo do filme, foi capaz de recriar uma nova história baseada naquela obra, mantendo o elo original com o filme que assistiu. O mesmo se processa com a narrativa de Laura sobre *Ratatui*, que reconta a história de Rent (que no filme se chama Remy) até o momento em que o ratinho cozinheiro “encontrou o restaurante do maior chefe de cozinha do mundo” (VICTOR; ANDRADE, 2007, p. 50-51).

Ambas as narrativas demonstram a boa capacidade das crianças, em etapa de alfabetização, de reconstituir as histórias que assistiram no cinema, mantendo fidelidade com o enredo original.

Outra produção cinematográfica da década de 1990 que faz parte dos relatos das crianças do NEI é o filme *Pocahontas*, dos estúdios Disney. A animação, inspirada em uma personagem real, conta a história da nativa norte-americana, nascida em fins do século XVI, na região da Virgínia, Estados Unidos, e de sua relação com o colonizador inglês, John Smith (no filme), que ali chegara em missão colonizadora. Sarah narra a aventura de “Josmi”, *O namorado de Pockarontas*,

Era uma vez uma menina chamada Pockarontas. Ela ia todo dia para a lagoa esperar o vento para andar. Um dia, Pockarontas encontrou um homem que era apaixonado por ela. Eles ficaram felizes. Josmi foi para a cadeia. Seus amigos foram embora e esqueceram dele e não lutaram para salvar Josmi. No dia da matança de Josmi, veio um vento muito rápido e Pockarontas pegou carona no vento. Pockarontas encontrou a flecha que gira e ela abriu o caminho. Aí, ela seguiu a flecha e encontrou o caminho. Quando os amigos de Josmi foram para casa se lembraram que estavam sem Josmi. Então eles voltaram para salvar Josmi. Eles lutaram e Pockarontas ficou no meio. Então, soltaram Josmi, voltaram para casa e foram felizes para sempre (JALLES, 1997, p. 39).

Assim como em *Toy Store*, a criança apresenta-nos uma releitura do filme *Pocahontas*, que foi um grande sucesso comercial na década de 1990. Em processo de alfabetização, Sarah apropria-se da língua, representando o nome inglês, John Smith, em sua língua materna. Desse modo, Josmi, uma fusão de John e Smith, torna-se um único nome, deixando de ser nome e sobrenome. As duas formas (Josmi e John Smith) conferem o mesmo significado à palavra. Um leitor que desconhece a história de Pocahontas no filme, poderia achar estranho o nome conferido ao namorado da indígena americana, mas para a criança e para o leitor atento, Josmi confere significado a uma figura humana, um sujeito partícipe da história de Pocahontas. Josmi é, pois, a forma com que Sarah confere sentido àquilo que ainda desconhece.

Já Daniel nos conta a história de um golfinho que se chamava *Friuille*. Embora a narrativa do menino seja diferente da narrativa cinematográfica, as duas produções têm em comum o fato do personagem principal ser um animal marinho, possuírem um nome semelhante e buscarem a liberdade. Se o filme *Free Willy* conta a história de uma orca e de um menino que lhe ensinou uma série de truques para que ela pudesse se apresentar aos visitantes de um parque temático, sendo tais truques a estratégia utilizada pela baleia, ao final da trama, para conquistar sua liberdade, na história de Daniel o golfinho *Friuille* vê-se em perigo de ser capturado por pescadores ao se afastar de casa e se aproximar da praia (LIRA; MEDEIROS, 1998, p. 35). Da mesma forma que Sara procedeu com a palavra Josmi, Daniel, também em processo de

alfabetização, fundiu duas palavras da língua inglesa (um substantivo e um adjetivo) e, sem que tivesse consciência disso, criou uma nova palavra, um novo nome, a partir dos fonemas que conseguiu reconhecer, escrevendo-o, a seu modo, em língua portuguesa. Temos aqui, conforme nos alertou Viñao Frago (1993), na história da alfabetização, a relação mútua que se estabelece entre a oralidade e a linguagem escrita.

Viñao Frago (1993, p. 42) também chama a nossa atenção para a necessidade de adotarmos uma concepção de alfabetização mais ampla, que contemple também a capacidade do indivíduo de decifrar ou decodificar outros signos além dos alfabéticos, como os advindos do mundo das imagens, do número e das formulações algébricas. Assim, se as novelas, séries, animações e o cinema aparecem nos registros escritos das crianças, as histórias em quadrinhos aparecem como outro tipo de linguagem utilizada por elas para expressar seus pensamentos e suas ideias.

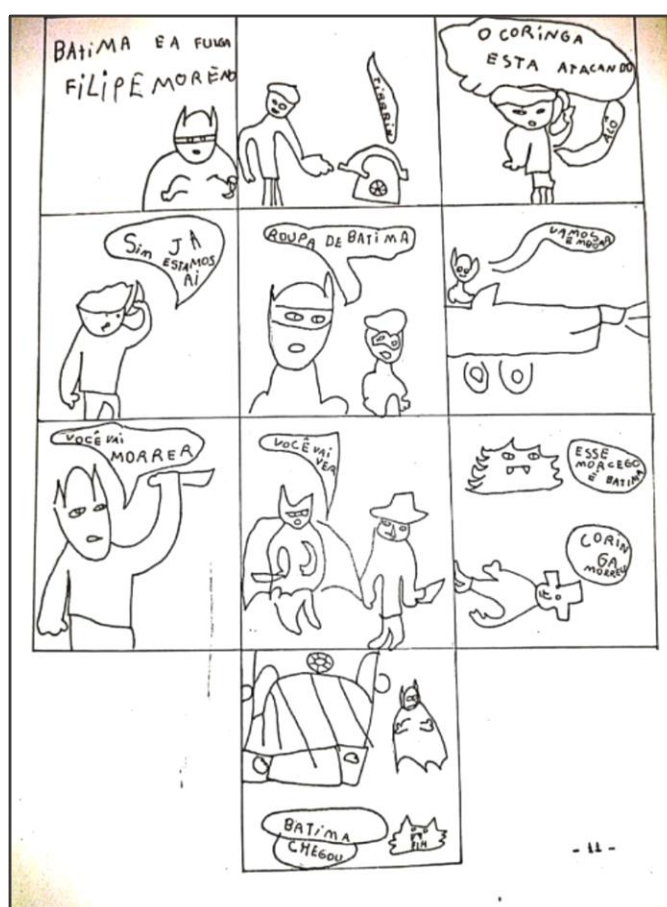
Durante muito tempo, as histórias em quadrinhos no Brasil foram vistas de forma preconceituosa, tanto na área pedagógica quanto no meio acadêmico. Tais publicações eram consideradas leituras de lazer e superficiais e o seu conteúdo era considerado aquém da realidade do aluno. A mudança iniciou-se em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas no ensino escolar (RAMOS; VERGUEIRO, 2009, p. 9). A partir de então, o uso dos quadrinhos no espaço escolar tem sido cada vez mais incentivado como forma de, entre outras coisas, despertar o interesse pela leitura, instigar o debate e a reflexão sobre determinados temas e realizar atividades lúdicas (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 84).

Um primeiro desafio colocado ao educador que opta por trabalhar com tal recurso é conhecer a linguagem dos quadrinhos. “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)” (RAMOS, 2009, p.14), sendo necessário “identificar os tipos de balões (de fala, de pensamento etc.), as metáforas visuais (lâmpadas acesas sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia, estrelas indicando dor etc.), as onomatopeias (representações de som: explosão, tapa etc.)” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85).

Foi por meio das histórias em quadrinhos que Felipe e Samuel nos apresentaram as histórias *Batima e a fulga [sic]* e o *Natal dos Simpsso [sic]*, conforme podemos observar pelas Figuras 91 e 92, representadas abaixo. Na primeira HQ (Figura 91), *Batman*, herói proveniente dos quadrinhos estadunidenses, publicado pela primeira vez pela *DC Comics*, em 1939, retorna à sua origem na história de Felipe Moreno (D.C. COMICS, n.d.). Na HQ, *Batman* se contrapõe

ao Coringa, seu arqui-inimigo. A história, contada numa sequência de dez quadrinhos, apresenta no primeiro quadrinho o título da história, sua autoria e uma representação visual do *Batman*. Na sequência (quadrinhos 2, 3 e 4), identificamos a figura de Bruce Wayne, identidade secreta de *Batman* e, supomos, a representação de *Robin*, parceiro do super-herói, no quadrinho 5. Os quadrinhos subsequentes (6, 7, 8 e 9) apresentam, respectivamente, *Batman* a bordo do *bat-móvel*, o Coringa, armado com uma faca, o embate entre herói e vilão, cujo ponto culminante é a morte do Coringa, representado estirado ao chão, e a transformação do herói em morcego. Finaliza a história a representação de *Batman*, do morcego e do *bat-móvel*.

Figura 91: Batima e a fulga [sic]

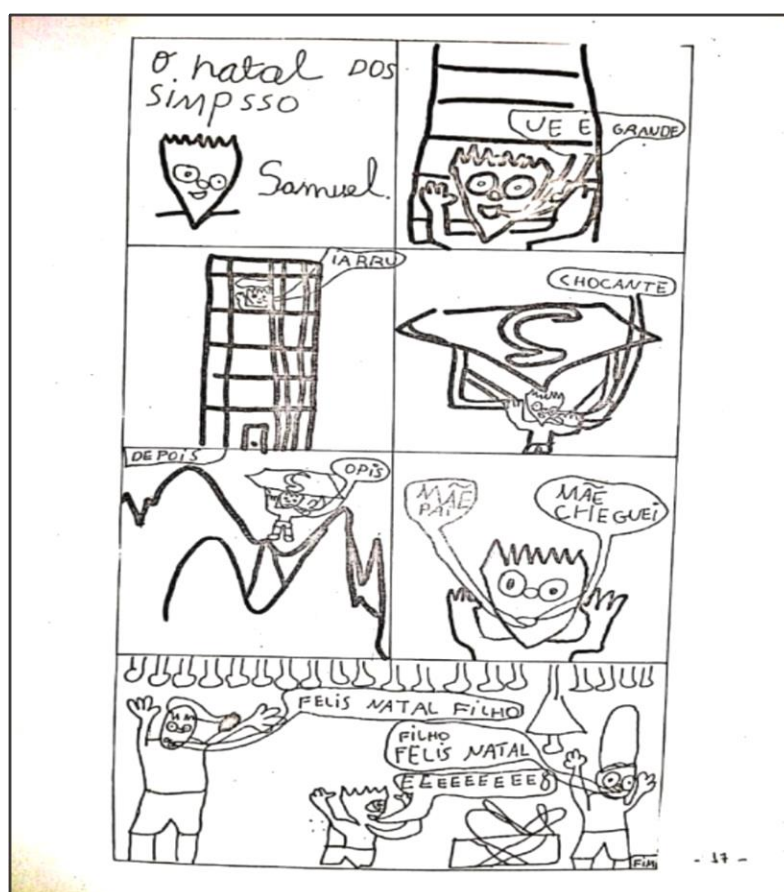


Fonte: (MEDEIROS, 1991, p. 11)

Já a HQ de Samuel sobre o Natal dos Simpsons (Figura 92) é escrita no mesmo ano em que a série estreia na televisão brasileira (1991) e tal informação é a primeira que nos salta aos olhos. Surpreende-nos, também, o fato de que a temática mobilizada pelo nosso pequeno quadrinista é a mesma do primeiro episódio de *Os Simpsons* que foi ao ar, quando de sua estreia nos EUA, no ano de 1989: um especial de Natal, intitulado *Simpsons Roasting on an Open Fire* (ISTO É, 2019). Tais dados comprovam que as crianças estavam sempre muito atentas com o que ocorria nos meios de comunicação de massa. Numa sequência de sete quadrinhos, o

primeiro também é dedicado ao título da história, sua autoria e uma representação visual de Bart Simpson, que protagoniza a narrativa. Na HQ de Samuel, Bart está distante da família, encontrando seu pai e sua mãe apenas no último quadrinho da história. A representação de um prédio alto nos quadrinhos 2 e 3 nos leva a crer que Bart está se aventurando pela cidade em plena véspera de Natal. No quadrinho 4, a representação de um grande escudo com um S inscrito ao centro (tal como o do *Superman*) e colado à figura de Bart, nos aparece como metáfora do esforço que Bart faz para atravessar a cidade (o que ocorre no quadrinho 5) e chegar em casa a tempo de comemorar o Natal com seus pais (quadrinho 6), fato que ocorre no último quadrinho (7), com a representação de Homer, vestido com o gorro de Papai Noel e de Marge, desejando feliz natal ao filho.

Figura 92: O Natal dos Simpsso [sic]



Fonte: (MEDEIROS, 1991, p. 17).

A partir da análise das Figuras 91 e 92 verificamos o quanto as crianças dominavam a linguagem dos quadrinhos, nos quais os elementos verbais e visuais contam a história de *Batman* e de Bart Simpson. Há, nas histórias das crianças, distinção entre balões de fala e do narrador. Na história de Felipe, há referência à onomatopeia (o “tírrrin” correspondente ao toque do telefone) e na história de Samuel compreendemos o S representado em um escudo,

como uma metáfora visual, referente à velocidade com que o Bart atravessou a cidade para chegar em casa a tempo do Natal em família. Além disso, o último quadrinho da história de Samuel ocupa todo o espaço da folha, como sugere a linguagem dos HQs. Observamos, pois, que no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as crianças se apropriaram da cultura visual dos quadrinhos para se expressar. Dessa forma, compreendemos que, mais que agentes passivos da cultura do entretenimento, as crianças são também produtoras de cultura, uma vez que são capazes de interpretar, criar e se posicionar criticamente diante das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

3.2.3. Os esportes e as notícias

No esporte, se o futebol exercia enorme atração entre as crianças, como temos demonstrado, a Fórmula I, nos anos de 1980 e 1990, sobretudo a partir da atuação de Ayrton Senna, considerado mais que um ídolo, um herói nacional⁹⁰, fascinou uma geração. Antônio Neto considera “a fórmula I uma corrida séria” e destaca que “o Brasil tem quatro pilotos: Ayrton Senna, Nelson Piquet, Roberto Moreno, Maurício Gugelmin”. O menino menciona ainda que “as equipes mais importantes são Ferrari e MacLaren [sic]” (MEDEIROS, 1991, p. 2). Em 1991, ano no qual a criança escreve, 41 pilotos, distribuídos em 18 equipes diferentes, competiram no campeonato de Fórmula I, incluindo os quatro brasileiros apresentados na narrativa (SABINO, 2021). Ayrton Senna, que pilotava uma McLaren, uma das “equipes mais importantes”, como sentenciou a criança, conquistou o tricampeonato mundial naquele ano.

Já o futebol americano, embora não seja tão popularmente conhecido no Brasil como é nos EUA, tem atingido, nas últimas décadas, certo alcance no país a partir da transmissão dos seus jogos da liga profissional, a Liga de Futebol Americano, nos canais de TV por assinatura. É Daniel que nos conta que “Aconteceu um campeonato de futebol americano [na floresta]: Bichos do Mato x Crocodilos. Os times se prepararam durante cinco meses. Foi um treinamento muito sério” (PONTES; CARTAXO, 2003, p. 74-75). No entanto, as regras do futebol americano do campeonato da floresta são diferentes das regras do jogo do campeonato da liga dos EUA. Se em ambos os campeonatos os times têm um técnico, no campeonato da floresta 10 jogadores entram em campo para disputar o jogo, 5 em cada time; enquanto no

⁹⁰ Armelle Enders (2014) menciona que o “patriotismo quase místico” de Ayrton Senna, manifesto nas cores do Brasil em seu capacete e no ato de empunhar a bandeira nacional na volta da vitória nos grandes prêmios de Fórmula I, tornou-o um herói nacional, uma vez que sua fome de vitória era justificada por motivos patrióticos. A vitória de Senna era a demonstração da capacidade esportiva do Brasil e da sua habilidade para dominar a mecânica e a tecnologia. Ademais, a projeção internacional do herói brasileiro que, ainda hoje, como quando vivo, desperta fervor, admiração e estima fora do Brasil, são sinais de que Ayrton Senna encarnava valores universais, capazes de suscitar uma admiração mais ampla.

campeonato dos EUA o número total de jogadores é 22, sendo 11 em cada time. Se no campeonato americano os jogadores poderiam marcar pontos com *touchdowns* (6 pontos), *fieldgoal* (3 pontos) e *safety* (2 pontos), no campeonato da floresta é com “pênaltis” (3 pontos) e “triques” (5 pontos) que os jogadores conquistam pontos, demonstrando que o campeonato de futebol americano realizado na floresta é fruto da mente inventiva e criativa da criança.

Mas se as crianças do NEI adoravam futebol, jogavam na hora do intervalo e realizavam campeonatos na escola, torciam para os dois principais times de futebol do Rio Grande do Norte, ABC e América, bem como para outros times de outros estados brasileiros, não lhes escapou o principal torneio de futebol do mundo, que reunia as melhores seleções, a copa do mundo. A narrativa de Pedro, escrita em 1998, explica que “Na França este ano acontece a copa do mundo”. Depois de mencionar as cidades sedes dos jogos e descrever, um por um, os diferentes grupos que reuniam as seleções, o menino explica que “dentro de cada grupo classificam duas seleções, depois cada uma joga com a outra na disputa do 3º lugar e na final a disputa do 1º lugar. Eu espero que o Brasil seja penta, mas se não der, vou esperar pela copa do Japão e da Korea!” (MOREIRA; MEDEIROS, 1998, p. 50). O sonho do pentacampeonato, “horizonte de expectativa” da seleção brasileira e do nosso pequeno torcedor, projetava-os para o futuro. Afinal, a copa da França foi “campo de experiência” para se chegar ao penta. Outro fato que não nos escapa da narrativa de Pedro diz respeito à pesquisa cuidadosa realizada pelo menino acerca das cidades sedes dos jogos e da constituição dos grupos que disputariam o torneio. A pesquisa, como já mencionado nessa tese, fazia parte da cultura escolar do NEI e desde muito cedo as crianças a ela se habituavam, facilitando, assim, a investigação de temáticas que estavam em seu horizonte de interesse.

Além das programações destinadas ao público infantil, das novelas, das animações, dos filmes cinematográficos e dos esportes, as crianças também tinham acesso a outros conteúdos divulgados pela mídia. Informações sobre política, economia, esportes, crimes e entretenimento chegavam até as crianças, sobretudo, via noticiário de televisão, que embora não fosse um programa muito atrativo para o público infantil, atingia também os pequenos que estavam às voltas com seus familiares à frente da televisão, pouco antes da hora de ir dormir. Neil Postman (1999) menciona que nessa exposição aos conteúdos destinados aos adultos reside o perigo da “adultização” da infância, uma vez que os valores transmitidos pela cultura de massa, sobretudo pela televisão, tendem a se sobrepor aos valores familiares, podendo gerar uma fusão entre os valores e os estilos de vida de crianças e adultos. Mas para que tal adultização, de fato, procedesse, teríamos que concordar que as crianças não opusessem resistência às mensagens que recebiam via *mass media*. No entanto, o que temos apontado nessa

tese é o quanto nossas crianças eram protagonistas de suas histórias, produtoras de cultura infantil, capazes de agir criativamente, inventivamente, criticamente diante do mundo em que viviam, mesmo que afeitos à indústria cultural e à kindercultura.

Foi, então, por meio dos jornais, sobretudo os telejornais, que a notícia de uma nova pandemia que se alastrava globalmente chegou a nossos ouvidos na década de 1980 e, muito provavelmente, aos ouvidos das crianças que estudamos nessa tese. Observada clinicamente pela primeira vez no ano de 1981, quando os primeiros casos foram diagnosticados na África e nos Estados Unidos, a AIDS passou a adquirir importância no decurso daquela década, quando não mais restava dúvida acerca do caráter novo da pandemia mundial deflagrada pelo vírus HIV (FORATTINI, 1993). Nesse percurso muitos mitos, fruto de uma série de informações equivocadas, foram responsáveis por grande parte do estigma e preconceito que cercava os portadores da doença. Surpreende-nos, pois, que a AIDS faça parte de uma das histórias de faz de conta das crianças do NEI na década de 1990. E quem é vitimado pela doença não é ninguém mais ninguém menos que um rei de um reino distante, um “rei mágico”.

Naquele tempo em que vivia o rei mágico, seu poder não foi suficiente para lhe proteger do vírus letal, que o contaminou e o rei feneceu, “morreu de AIDS”. Após sua morte, o trono de tal reino distante foi ocupado pelo príncipe, seu filho. O príncipe “já sabia que a cidade era grande e chamou os policiais para fazerem ronda na cidade inteira” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 21). Seria a ronda feita pelos soldados uma medida do novo governante para evitar o alastramento do vírus HIV? Em tempos de distanciamento social, quando já estamos há exatos cento e quatro dias isolados em casa, em função da pandemia do novo coronavírus (SARS-COVID-19) e 58.358 pessoas⁹¹ já foram vitimadas pela doença no momento da escrita dessa tese, só conseguimos olhar para a história de Tiago com esperança de que aquele reino fosse melhor governado que o nosso, que vivemos sob a autoridade de um presidente inepto e irresponsável, e que seu governante fosse capaz de zelar pela saúde e bem estar social de seu povo, adotando medidas eficazes de contenção à doença.

Também, muito provavelmente, foi pelos telejornais que as crianças do NEI ficaram sabendo do trágico acidente aéreo que vitimou os integrantes da banda musical Mamonas Assassinas, em 1996, e do acidente automobilístico que provocou a morte da princesa de Gales,

⁹¹ As primeiras medidas de contenção da pandemia no Estado do Rio Grande do Norte foram tomadas no dia 18 de março de 2020. Os números acerca das mortes em função do SARS-COVID-19 no Brasil foram extraídos dos dados do Consórcio de Veículos da Imprensa (G1, O Globo, Extra, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e UOL) Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/29/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-29-de-junho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>> Acesso em: 29 jun. de 2020.

Diana, no ano de 1997. No cenário da música pop brasileira, em meados da década de 1990, uma banda musical de estilo irreverente e debochado conquistou uma legião de fãs. No entanto, sua carreira meteórica teve duração bem curta, entre outubro de 1994 e março de 1996, quando o grupo foi vitimado por um acidente aéreo fatal que levou todos os seus integrantes à morte (ISTO É, 2021). No ano da morte dos Mamonas Assassinas, Talles nos conta que “os Mamonas eram cantores. As crianças gostavam mais de Dinho”, o vocalista do grupo. Mas num acidente aéreo, “os Mamonas caíram do avião. Eles morreram e eu me senti triste” (MEDEIROS; VASCONCELOS, 1996, p. 13). Como bem mencionou o menino, a morte dos ídolos, tão jovens e carismáticos, no auge da carreira, gerou uma grande comoção nacional e a tristeza era o sentimento mais genuíno compartilhado por uma multidão de fãs, de todas as faixas etárias, em todo o Brasil, dentro os quais se incluía a criança que narrava a história.

Já o acidente que vitimou a princesa Diana deu a Clarice matéria-prima para escrever uma história cujo personagem principal, como em tantas outras da literatura infantil, é uma princesa. Mas a história da pequena autora não é fantasiosa, embora seja mais uma versão do real e, assim, não tem um final feliz, típico dos contos de fadas e de grande parte da literatura infantil:

Era uma vez uma moça que era professora de crianças. O nome dela era Diana. Ela nasceu na Inglaterra. Um dia Diana conheceu um rapaz que era um príncipe. O príncipe Charles da Inglaterra. Eles se apaixonaram e se casaram. Eles tiveram dois filhos. Diana virou princesa. Ela era muito boa, ajudava pobres e os doentes. Todo mundo gostava dela, mais [sic] ela não era feliz. Diana descobriu que o príncipe Charles estava traindo ela com outra mulher. Ela quase morreu de tanta tristeza. Eles se separaram. Diana teve muitos namorados, mas ela conheceu um homem e estava muito apaixonada por ele. Eles viajaram para Paris e quando estavam fugindo dos fotógrafos o motorista do carro dela bateu e virou. O motorista estava bêbado. Diana e o namorado morreram (MEDEIROS, T., 1997, p. 46-47).

Persiste no relato da criança a imagem de simplicidade, generosidade e tristeza vinculada à figura da princesa Diana. Clarice nos apresenta a história da “professora de crianças” que encontrou seu príncipe, tornando-a princesa. No entanto, embora boa, generosa com os pobres e os doentes, amada pelo seu povo, a princesa era infeliz porque não tinha o amor de seu príncipe, que a traía com outra mulher. Tendo escapado da morte por tristeza, não escapou de morrer pela ingerência de seu motorista particular que, em alta velocidade, a conduziu até a morte, enchendo os corações de milhões de “súditos” e de muitas crianças acostumadas aos finais felizes, de tristeza. A análise da narrativa da criança demonstra o quanto de um lado, a mídia e, de outro, o imaginário social, influenciaram na imagem criada pela criança em torno da princesa Diana.

Convém também lembrar que a narrativa da menina é fruto de uma cultura escolar que tem a prática da escrita infantil mediada pela ação docente. Verificamos que o episódio que envolveu a morte da princesa Diana não só gerou uma comoção nacional, como despertou a curiosidade e o interesse de outras turmas de crianças que estudavam no NEI no ano de 1997, que se voltaram para o assunto, transformando-o em tema de pesquisa, a exemplo da turma 5 A, do turno vespertino (JALLES; RÊGO, 1997, p. 49). Acreditamos que os saberes produzidos conjuntamente pelas professoras e pelas crianças, no âmbito da sala de aula, em torno dos fatos que envolveram a história da princesa Diana, bem como a sua morte, tiveram larga influência na forma como as crianças construíram a representação acerca dos fatos. Acreditamos também que o assunto tenha sido amplamente discutido na turma de Clarice por sua professora e seus colegas, uma vez que o texto coletivo produzido pela turma 5 A do turno vespertino, intitulado *Diana: um conto verdadeiro* (JALLES; RÊGO, 1997, p. 49) possui o mesmo viés ideológico que a narrativa produzida pela menina Clarice, da turma 5 B do turno matutino.

Temos observado que mortes provocadas ora por doenças, ora por acidente e ora por crimes fazem parte das narrativas das crianças e têm como fontes de inspiração a programação televisiva. Se até o presente momento as crianças se referiram a um rei que morreu de AIDS, a integrantes de uma banda musical que morreram em um acidente aéreo e a uma princesa que morreu em um acidente automobilístico, veremos agora a história de um pai que matou o próprio filho e depois se entregou à justiça. Essa história tem como fonte de inspiração um programa policial. Mas crianças assistem a programas policiais?

Entre os anos de 1999 e 2007, a Rede Globo de Televisão transmitiu o programa *Linha Direta*, apresentado pelos jornalistas Marcelo Rezende (1999-2000) e Domingos Meirelles (2000-2007) (GLOBO, n.d.). Exibido nas noites de quinta-feira, após o horário da última novela do dia, o programa pautava-se na reconstituição de uma série de crimes que aconteceram no Brasil, cujos autores encontravam-se foragidos da justiça. Anteriormente, no ano de 1990, uma primeira versão do programa, idealizada e apresentada pelo jornalista Hélio Costa, já havia sido produzida com vistas a reconstituir crimes famosos. Naquela época, a popularidade do programa foi tão grande que muitos foragidos da justiça foram presos em função das denúncias colhidas via *Linha Direta*, que contava com uma central telefônica disponível 24 horas por dia e, a partir do ano 2000, com uma página na *internet* para receber denúncias de telespectadores, sempre com garantia de sigilo total. Embora o programa *Linha Direta* veiculasse conteúdo inadequado para o público infantil, parece-nos que algumas crianças conheciam o programa e sabiam qual era o seu teor, mesmo que não o assistissem diretamente.

A história d’*O velho ambicioso*, produzida por Yuri, é um indicativo disso. O menino nos conta que “O filho do homem era rico e o homem não sabia que o menino era filho dele. Aí matou ele para ficar com a grana dele. Quando descobriu que o menino era filho dele quis se entregar para o linha direta e pediu para atirar nele” (MOREIRA; PIMENTEL; MELO, 2001, p. 71). Embora não possamos atestar que Yuri assistisse o programa *Linha Direta*, verificamos que a criança sabia que o programa tratava de crimes e assassinatos e que as pessoas podiam ligar para a sua central de atendimentos para entregar os criminosos foragidos da justiça, tal como acontece na narrativa da criança, cujo pai assassino denunciou-se para o *Linha Direta* como forma de pagar pelo seu erro e se redimir da culpa de ter matado o próprio filho.

Por fim, mais uma doença tornou-se parte do enredo de uma história de faz de conta no NEI: o H5N1, também conhecida como “gripe aviária”, um subtipo de vírus Influenza A que pode causar doença em humanos e muitas outras espécies animais (IBIAPINA; COSTA; FARIA, 2005). Com enredo situado em uma fazenda, Jorge Henrique conta-nos a história de *Astrogildo Ventoso*, que

tinha um nariz do tamanho de um bonde e vivia em sua fazenda com uma galinha dentro do nariz. A galinha chamava-se Biquinho. Um dia a galinha ficou doente de H5N1, que é a gripe asiática. Astrogildo espirrou e Biquinho voou para o chiqueiro. Ela ficou boa da febre e Astrogildo ficou feliz (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 75).

Denominada por Jorge de “gripe asiática”, o H5N1, promoveu, primeiramente no ano de 1997, e mais tarde, em 2003, surtos de infecção em criações de aves domésticas na Ásia, que provocaram prejuízos econômicos e tiveram repercussões importantes na saúde pública, em função de casos de infecção humana de alta letalidade (IBIAPINA; COSTA; FARIA, 2005). Atualmente, o vírus já foi localizado em diversos países e embora tenham ocorrido menos de 200 casos em seres humanos, o que mais chama a atenção é a possibilidade do vírus ser transmitido do frango para o homem e a sua alta taxa de letalidade, registrando um percentual maior que 50% de mortes entre as pessoas que o pegaram (VARELLA, n.d.). É esse contexto que envolve o receio da epidemia de gripe aviária se tornar mais uma pandemia que Jorge traz à tona em sua narrativa sobre o fazendeiro e sua galinha.

3.2.4. Publicidade e propaganda

Por fim, cumpre destacar que toda programação televisiva é intercala por intervalos comerciais, contendo propagandas de produtos que financiam os programas e induzem a população ao consumo. Na atualidade, é muito comum na literatura voltada para a infância o debate referente à interferência de tais propagandas nos hábitos das crianças. O consumo de brinquedos dos mais diversos tipos tem um respaldo enorme nos comerciais de televisão

destinado às crianças, sobretudo aqueles que são veiculados nos intervalos da programação infantil. A boneca Barbie é um exemplo disso. Criada em 1959, é o grande ícone da cultura pop, sendo a boneca mais popular e mais vendida de todos os tempos. Amada e odiada, figura controversa em função de influenciar na determinação de um certo padrão de beleza vinculado à mulher magra, loira, estilosa e bem-sucedida, o certo é que Barbie é uma das bonecas mais desejadas entre as crianças, sobretudo entre as meninas que estudavam no NEI. A história de uma fada desacreditada dos seus poderes mágicos e que, para provar que era mesmo fada, concede à menina um desejo, é prova de como *Barbie* faz parte dos sonhos de consumo infantis.

- Então, você quer ver [que eu sou uma fada]?
- Quero, me traga uma Barbie!
- PLÍÍÍMMM...Pegue sua Barbie!
- Você é mesmo uma fada!
- [...]

E para comemorar a nova amizade que dali surgia, a fada fez nova magia:

- PLÍÍMM...
- O que é isso?
- Isso é um bolo com refrigerante.

As novas amigas comemoraram, brincaram muito e viveram felizes para sempre (JALLES, 1997, p. 26-27).

Percebe-se, pela narrativa, o quanto a boneca era desejada pela criança. Entre tantos desejos possíveis a criança escolheu a *Barbie*. Menina e fada tornaram-se amigas e comemoram com bolo e refrigerante. O consumo de refrigerante, se reduzido na atualidade entre as crianças em função dos prejuízos que causam à saúde, era muito comum nas décadas de 1980 e 1990, aparecendo em muitos comerciais de televisão e em muitos registros das crianças do NEI que tratam de festas e reuniões infantis.

Ao longo do tempo, o sucesso comercial em torno da boneca Barbie foi tamanho que novos modelos de Barbies, com roupas, penteados e maquiagens diferentes foram sempre criados, fazendo com que a boneca se tornasse mais contemporânea no decorrer dos anos. Essas variações aparecem nos relatos das crianças do NEI: a Barbie que tem brochinhas para fazer penteado; a Barbie de pijama, a Barbie Rapunzel, a Barbie Cinderela. Uma das coleções que exerceu grande influência sobre as crianças das décadas de 1990 e anos 2000, e continua exercendo ainda hoje, é a da Barbie Princesas, quando a boneca se veste de Cinderela, Branca de Neve, Aurora, Bela, Rapunzel, bem como outras princesas dos contos de fada. A história de Marina faz menção a uma delas:

Era uma vez uma menina chamada Isabele que gostava muito de brincar com a Barbie Cinderela que ela tinha. Ela ia brincar com sua boneca no parque do colégio, mas também brincava com seus amigos de futebol. Como seu colégio era vizinho da sua casa ela brincava muito com suas colegas de Cinderela para ir ao baile (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 75).

Enquanto o faz de conta protagonizado pela Barbie Cinderela era a brincadeira que a menina escolhia para interagir com as amigas; com os amigos, a brincadeira escolhida era o futebol, levando-nos a entender que os meninos eram mais resistentes às brincadeiras tradicionalmente atribuídas às meninas, uma vez que eles não brincavam com a Barbie, embora brincassem com bonecos. Já as meninas parecem-nos mais abertas a todos os tipos de brincadeiras, visto que “brincava[m] com os meninos de futebol”.

Além dos bonecos, jogos diversos dividiam com os carrinhos *Hot Wells* a preferência dos meninos. Assim, além das cartas *IU-GI-OH*, do *Super Trunfo*, do *bleyblade*, que aparecem no Quadro 11, apresentado anteriormente, os jogos de tabuleiro também fizeram parte da infância de grande parte das crianças das camadas médias da sociedade. O *Jogo da Vida*, que constitui parte do enredo de uma das histórias das crianças do NEI, atualmente já pode ser considerado um clássico entre os jogos de tabuleiros dedicados à família. Criado na década de 1960, o jogo foi trazido ao Brasil, em 1986, pela brinquedos Estrela. Da sua descrição na página do fabricante consta: “De médico a artista, você deve estar preparado para momentos de sorte e azar. Trilhe o seu caminho em busca do sucesso! Desenvolva a sua carreira, ganhe dinheiro, case e tenha filhos. O Jogo da Vida é a simulação da vida real com muita diversão” (ESTRELA, n. d.). No jogo da vida as crianças se deparam com os dilemas impostos às famílias das camadas médias da sociedade brasileira: constituir carreira, ter sucesso profissional, ganhar dinheiro e formar uma família. Em sua narrativa Felipe nos conta a história de “um menino que gostava de jogar o jogo da vida. Nesse jogo alguns recebiam um salário e um documento. O nome desse menino era Lucas e ele estava jogando com o amigo Otávio...” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 62). Temos, pois, na história de Felipe, a brincadeira das duas crianças como parte do jogo da vida.

Outro registro que consideramos extremamente interessante entre os que aparecem na literatura produzida pelo NEI é o da pequena Ingrid, que nos apresenta, em escrita poética, o sabonete Vitali, como patrocinador de uma programação voltada para a exibição de filmes: “filmes de terror”, “filmes de amor”, “filmes de cowboy”. Na autobiografia traçada pelas crianças elas também mencionam que gostam de ver filmes: “filmes de terror” e “filmes de comédia”, sobretudo. Assistir a um filme exige concentração. Assim sendo, Ingrid encerra seu poema com uma brincadeira que convoca a todos a assistirem à programação com atenção, sob o risco de se tornarem sabão, tal qual o Vitali, que patrocinou a programação. E temos aí uma rima.

O sabonete Fitali, Fitali, Fitali, Fitali [sic],
Tem o prazer de apresentar olha lá, olha lá

O novo filme de terror, ú, ú, ú, ú
 O novo filme de amor (beijos)
 O novo filme de cowboy
 Bang, bang, bang
 Arroz, feijão, batata e macarrão
 Quem se mexer primeiro
 Vai virar sabão (FREIRE, 1992, n. p.).

A escrita poética transparece nos versos de Ingrid por meio do uso das onomatopeias, “filme de terror, ú, ú, ú, ú”; “filme de amor (beijos⁹²)”, “filme de cowboy/Bang, bang, bang”. Mas a criação literária não é refratária ao universo infantil, uma vez que o elemento de fechamento da poesia é uma brincadeira de criança: “Arroz, feijão, batata e macarrão/ Quem se mexer primeiro/ Vai virar sabão” (FREIRE, 1992, n. p.). Assim, mais uma vez, insistimos na tese de que a cultura infantil está, a todo o momento, procurando se sobrepor à cultura de massa e à kindercultura.

3.3. As novas tecnologias

As crianças que investigamos nessa tese nasceram em meio à revolução tecnológica que vinha se operando desde a segunda metade do século XX e que se acentuou em fins da década de 1970. Elas já tinham acesso aos canais de televisão por assinatura, ao computador, aos jogos eletrônicos, à internet e ao celular. Não são muitos os dados que trazem referência a essa mudança que então se processava nas casas das famílias de classe média em todo o Brasil. Mas algumas informações extraídas da sessão autobiográfica das crianças do NEI (Quadro 12), bem como algumas de suas narrativas de faz de conta, nos dão a dimensão de que essa mudança também se operava nas casas das famílias das crianças que estudavam no NEI, bem como na própria escola.

Quadro 12: Atividades preferidas entre as crianças do NEI

Atividade preferida	Categoria	Sexo		Turma
		Feminino	Masculino	
Jogos eletrônicos	Jogo no videogame	1	13	1996, 1997, 2004, 2005, 2007, 2008
	Jogo no computador	3	8	1996, 1997, 2004, 2006, 2007
Informática	-	0	1	1997
Brincadeira	Antivírus	1	0	2008

Fonte: Livros da turma 5 (1996-1997, 2004-2006)

Os dados apresentados no Quadro 12 nos mostram que, entre as atividades preferidas pelas crianças do NEI, sobretudo pelos meninos, estavam os jogos eletrônicos, tanto

⁹²Aqui, nesse verso, compreendemos que o uso da palavra beijos, entre parênteses, ocorre com a intenção de insinuar o som dos beijos tal qual nas onomatopeias. Acreditamos que o uso da palavra no lugar da onomatopeia tenha ocorrido em função da criança desconhecer a onomatopeia correspondente a beijo, no caso, *smack*.

o videogame acoplado à televisão, quanto os jogos no computador. Não temos dúvida de que, em fins da década de 1990, a criança que respondeu gostar de “informática” gosta mesmo é de jogar no computador. O uso de videogames e de jogos eletrônicos no computador, ou mais recentemente, nos *tablets* e nos aparelhos celulares, vem disputando espaço com as brincadeiras tradicionais, os brinquedos, os jogos de tabuleiro e ganhando cada vez mais adeptos entre o público infantil. Percebemos, portanto, que na década de 1990, os jogos eletrônicos, já havia, há algum tempo, invadido as casas das camadas médias brasileiras. O quadro também indica que a época é propícia ao surgimento de brincadeiras, que embora não utilizassem como suporte as novas tecnologias, se inspiravam na linguagem informática, como é o caso da brincadeira de *antivírus*, que aparece entre as preferências de uma das meninas da turma 5. A análise do quadro nos mostra que dentre as 27 crianças que preferem as atividades vinculadas às novas tecnologias de informação, 81,5% são do sexo masculino e 18,5% são do sexo feminino, numa demonstração de que, naquele período, os jogos eletrônicos surgiam disputando a preferência entre as brincadeiras favoritas dos meninos.

Além dos dados demonstrados, as narrativas de faz de conta também falam da inserção das novas tecnologias de informação nas casas das famílias das crianças do NEI. Numa primeira história vimos que, entre as brincadeiras de criança, despontam, mais uma vez, os jogos eletrônicos. Luiz Antonio nos conta a história do menino Luiz (seria o autor do texto o próprio personagem?) que jogava *F-22 Raptor*, um jogo de computador de simulação de combate aéreo, lançado em 1997, onde o jogador pilota um caça F-22 Raptor da Força Aérea dos Estados Unidos. Segundo Luiz Antonio, “uma vez um menino que foi jogar o jogo do avião do raptor e o avião fez um pouso forçado, porque ele caiu e foi batido e então outro avião ganhou a brincadeira. E daí, fim de jogo” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 71). Interessa-nos observar que a história termina tal qual os jogos eletrônicos: *game is over*, demonstrando que a criança, que está se apropriando da linguagem escrita, se apropria também da linguagem tecnológica.

Em um conto de fadas dos tempos modernos, príncipes e princesas se conhecem pela internet e se desencontram porque a princesa esqueceu de levar consigo o celular. Eis a história narrada por Nicolas.

Um dia um príncipe e uma princesa se conheceram pela internete [sic] e combinaram de ir para o Rio de Janeiro, quando ela chegou lá ele não estava no lugar combinado. Ela estava sem o celular e então ficou muito nervosa e chorou muito e resolveu ir para um hotel e quando ele chegou ao local combinado ela já havia saído e não se viram. Foi aí que ele foi para um hotel e quando chegou lá encontrou ela e ficou muito feliz (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 38).

A narrativa do menino apresenta-nos mais uma clássica história romântica, muito presente na cinematografia hollywoodiana, acerca dos desencontros envolvendo jovens apaixonados. Entretanto, em inícios do século XXI, todo o sofrimento da princesa poderia ter sido poupado se ela não tivesse esquecido seu celular, o que lhe garantiria a comunicação imediata com o príncipe e o fim do mal-entendido. A história de Nicolas demonstra que os novos contos de fada ajustam-se à modernidade e príncipes e princesas conectam-se por meio da tecnologia.

Observamos, também, que, na primeira década do século XXI, as novas tecnologias começaram a fazer parte da cultura escolar do NEI. Em 2007, ao mencionar sobre os recursos que utilizavam no processo de aquisição das habilidades da leitura e escrita, as crianças da turma 5 relataram que, além de ler “livros, gibis, revista Recreio”, elas usavam “o computador para jogar, pesquisar na internet, escrever e teclar com os amigos no Orkut” (VICTOR, 2007, p. 21). Tal dado é um forte indicativo de que não só o computador, mas a *internet*, com suas redes sociais, tornava-se recurso utilizado pelas crianças do NEI, tanto como forma de entretenimento e sociabilidade, já que o *orkut* era utilizado para “teclar com os amigos”, quanto como ferramenta para a pesquisa de atividades escolares.

No ano de 2008, encontramos uma primeira referência à existência, no NEI, de uma sala multimídia onde as crianças assistiam vídeos, pesquisavam na *internet* e liam livros no computador (ANDRADE; GUIMARÃES, 2008, p. 111). Naquele mesmo ano, as crianças da turma 5 B das professoras Clarice e Conceição, realizaram uma série de pesquisas utilizando como suporte as novas tecnologias de informação. Quando estudaram a China, tiveram oportunidade de conhecer e conversar, por *skipe*, com as amigas chinesas da professora Alcenira⁹³, sobre os costumes e modo de vida dos chineses. Além disso, as crianças realizaram muitas pesquisas em *sites* para conhecer melhor a cultura chinesa. Por fim, as crianças fizeram uma viagem pela China por meio do *Google Earth*, a fim de conhecer pontos turísticos de algumas cidades importantes (ANDRADE; GUIMARÃES, 2008, p. 46).

O interesse das crianças dessa turma pelo computador foi tamanho que ele se converteu em tema de pesquisa a ser estudado naquele ano. Durante o período de estudos, além das costumeiras leituras em livros e das pesquisas em *sites*, as crianças tiveram a oportunidade de participar de oficinas de robótica, ministradas por professoras e bolsistas do Projeto de Inclusão Digital com Robôs, do departamento de Engenharia de Computação e Automação da UFRN (DCA/UFRN). Assim sendo, observamos que as novas tecnologias foram introduzidas

⁹³ A conversa com as amigas da professora Alcenira, que morava na China, foi intermediada pela coordenadora do NEI naquele ano, professora Nayde, que era sua cunhada.

na vida das crianças que estudavam no NEI, primeiramente por meio das brincadeiras no vídeo game ou no computador; em um segundo momento, como forma de sociabilidade, depois, como recurso para as pesquisas escolares e; por fim, como tema de pesquisa a ser investigado.

Nesse giro pela cultura da mídia pelas mãos das crianças do NEI observamos o quanto a cultura escolar era permeável à cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa e pela kindercultura, sendo influenciada por elas. Diferentes interesses sociais, econômicos e políticos envolvem o mundo do entretenimento infantil e não resta dúvida de que os mais influentes pedagogos e formuladores de políticas infantis são os produtores empresariais de kindercultura que, ao injetar seus ensinamentos no universo mágico da infância, diluem as fronteiras entre entretenimento, educação e comércio (GIROUX, 1996).

O conteúdo veiculado pela indústria do entretenimento certamente tem como objetivo inculcar nas mentes das crianças determinadas crenças, estimulando-lhes ações particulares, que correspondem aos interesses daqueles que as produzem. No entanto, ressalta Steinberg (1997, p. 104), “a kindercultura é, primariamente uma pedagogia do prazer” e, dado seu poder de intervir profundamente na vida privada das crianças, mais do que fazer-lhes oposição, eliminando-a de nossa vida e da vida de nossos filhos, devemos procurar formular estratégias de resistência que levem em consideração a relação intrínseca que se estabelece entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo. Acreditamos que as crianças são as principais fontes de resistência à indústria cultural do entretenimento. Elas são capazes de reagir de forma inventiva, crítica e criativa às mensagens que lhes são transmitidas, pois são produtoras de cultura infantil.

CAPÍTULO IV

O FANTÁSTICO MUNDO DA CRIANÇA: COTIDIANO ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NAS HISTÓRIAS DE FAZ DE CONTA

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
[...]
Agora eu era o rei,
Era o bedel e era também o juiz...
Chico Buarque e Sivuca, 1977

Existia, e ainda há no NEI, um espaço destinado à fantasia e à imaginação. Cotidianamente, na chegada à escola, as crianças eram (e ainda são) convidadas a entrar para a sala de aula pelo “herói” e pelo “cavalo que só falava inglês”, pela “noiva do cowboy”, “o rei”, “o bedel” e “também o juiz”. A música *João e Maria*, de Chico Buarque e Sivuca, que até os dias atuais substitui a sineta no espaço escolar do NEI, tornou-se, ao longo do tempo, um signo, um símbolo de um mundo de fantasias que subsiste naquele espaço escolar.

O poeta Manoel de Barros nos convida a enxergar o mundo como as crianças. Se com os olhos vemos e por intermédio dos mecanismos da memória revemos as coisas do mundo, faz-se necessário que usemos da nossa faculdade imaginativa para que possamos também transver o mundo:

A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
[...] Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
[...] É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por
aí a desformar (BARROS, 2015, p. 102).

As crianças possuem essa capacidade, muitas vezes esquecida pelos adultos, de transver o mundo. A imaginação infantil, povoada por possibilidade múltiplas, que abarcam o campo do onírico, ultrapassa aquilo que vê, desviando-se do real, mas sem se furtar ao diálogo permanente com ele. Ao transpor o real e o imediato, a criança também ultrapassa a si mesma. (MACHADO; CHAVES, 2018, p. 55).

Verificamos, a partir da análise dos livros das turmas de alfabetização, que as crianças do NEI transviam o mundo e em sua imaginação existiam heróis, palhaços, mágicos, bruxas, fadas, monstros, piratas, castelos e jardins, reis e rainhas, príncipes e princesas,

mocinhas e bandidos, crianças e animais. Em meio a esse “fantástico mundo” do faz de conta infantil, que se originava na imaginação e na fantasia, tivemos acesso aos pensamentos, sentimentos e emoções dessas crianças e descortinamos o universo das suas relações cotidianas, suas vivências, suas experiências, seus espaços de sociabilidade, suas descobertas sobre a vida e sobre o mundo. Nessas histórias de faz de conta as crianças misturavam à sua realidade e experiências vividas cotidianamente um universo imaginário, recheado de fantasias: “Fantasia que pulsa, dando cor, alegria e magia às descobertas e aprendizagem da vida, do mundo” (VICTOR, 1995, n.p.).

Esse espaço da imaginação, que abarca o fantástico mundo do faz de conta infantil, “não dura mais que o tempo de uma vacilação”: vacilação comum ao leitor e ao personagem da história criada, em sua tarefa de decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, se a narrativa faz parte do mundo real ou do mundo imaginado (TODOROV, 1981, p. 24). No fantástico mundo do faz de conta infantil a ambiguidade resiste até o fim da aventura, deixando tênues as fronteiras entre a realidade e o sonho, a verdade e a ilusão.

As narrativas produzidas pelas crianças concluintes da educação infantil no NEI, que são matéria de análise nesse capítulo, fazem parte de uma “odisseia”, pois são o resultado de uma “viagem cheia de aventuras extraordinárias”, ora engraçadas, ora espantosas e ora até estranhas (DINIZ, 1995). E o estranho, assim como o maravilhoso ou o sobrenatural, são também gêneros nos quais desembocam a fantasia e a imaginação das crianças do NEI. Todorov (1981, p. 25, 29) chama de “fantástico-estranho” os acontecimentos que, embora tenham um caráter insólito, recebem, ao final da história, uma explicação racional e de “fantástico-maravilhoso” os acontecimentos para os quais leis naturais não explicam os fenômenos ocorridos na narrativa. Veremos, ao longo desse capítulo, que é muito comum nas narrativas das crianças do NEI o relato terminar com a frase “eu acordei e era apenas um sonho”, mostrando que o caráter insólito do acontecimento narrado não passava de mera ilusão. Mas temos também muitas narrativas nas quais paira a incerteza e ficamos a nos questionar se tal dado é real ou imaginado.

Fruto de descobertas, de vivências e da capacidade imaginativa, as histórias de faz de conta, inventadas pelas crianças do NEI, foram produzidas por elas, individualmente, ao longo do ano letivo e aparecem no livro da turma 5 em letras manuscritas, sinalizando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em alguns casos as professoras sugeriam os temas e os personagens⁹⁴, mas em grande parte das vezes prevaleceu a escolha da criança.

⁹⁴ É o caso das histórias escritas sobre a viagem espacial, no livro *Odisseia da turma 5* (DINIZ, 1995).

Assim, entre as muitas histórias produzidas no decorrer do ano letivo, uma era escolhida pela criança para compor o livro.

Cada criança, escritor/escritora é convidada a fazer uma escolha. Entre tantas histórias criadas durante o ano, é preciso escolher a mais significativa para si. O texto é retomado, reescrito levando em consideração o conhecimento gramatical, coerente com o processo de consolidação da alfabetização vivido pelas crianças nesta etapa e os leitores a quem se destina nossas escritas. A narrativa é predominante no universo das crianças. Ouvimos muitas e variadas histórias, acreditando também que assim, as crianças vão tornando-se leitores e escritoras, ampliando cada vez mais suas possibilidades de conhecer o mundo (FERNANDES; MELO, 2005, p. 54).

O trabalho pedagógico desenvolvido no NEI em torno da produção escrita de histórias de faz de conta objetivava que a criança se tornasse sujeito ativo na produção do livro. Mais do que isso, observamos que as crianças se tornavam protagonistas nesse projeto que era, sobretudo, de compreensão e de construção do mundo em que viviam. Eram elas quem escreviam as histórias de faz de conta que comporiam o livro, numa prática mediada pelas professoras, e decidiam qual narrativa faria parte da publicação, embora a escrita infantil, característica deste período inicial do processo de alfabetização, sofresse alterações em função do já mencionado trabalho de mediação das professoras e do que elas esperavam de um livro voltado para um público mais amplo.

A prática pedagógica diária desenvolvida no NEI lançava mão da literatura infantil como grande aliada no processo criativo. As professoras das turmas de alfabetização acreditavam que a audição, a leitura e a escrita das histórias contribuíam tanto para influenciar a imaginação das crianças quanto para formar seres mais críticos e reflexivos.

Ao ler ou ouvir uma história a criança desenvolve todo um potencial crítico, pensa, duvida, questiona, fantasia e, assim, vai se imaginando dentro do contexto do enredo, fazendo parte da vida dos personagens e se encantando com o autor. É emocionante perceber os olhos dos nossos alunos ao ouvir e contar histórias, analisar e opinar (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 58).

Dessa forma, ao longo do ano letivo as professoras iam selecionando bons livros de literatura infantil para que as crianças pudessem ampliar o seu repertório de leitura, aumentar os seus referenciais e alargar sua visão de mundo. As crianças da turma 5 A, do turno vespertino, do ano de 1997 (JALLES; RÊGO, 1997), na página do livro dedicada aos agradecimentos, manifestam sua gratidão aos autores de histórias infantis que constituíram importante fonte de inspiração na escrita de suas histórias, sobretudo Silvia Ortoff. Em outro relato acerca do tema, mencionam as professoras:

Os vários personagens, enredos, cenários e contextos que aparecem nas histórias individuais das crianças foram retirados e compostos de muitas outras histórias. Algumas foram lidas na sala, outras em casa, muitas delas são composições onde se entrecruzam uma mistura de tantos outros textos, que se

abertos como um leque, dão um colorido todo especial, pois são ressignificações de cada uma no seu estar no mundo (VASCONCELOS et al, 2004, p. 35).

Em outro momento, acrescentam:

Depois de ouvirmos e recontarmos tantas e tão variadas histórias, a imaginação das crianças estava povoada pelos mais diversos personagens, cenários e enredos. Nesse contexto, dando asas à imaginação, a turma inventou as suas próprias narrativas, com toda a liberdade que a criação permite (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 33).

Assim, a literatura infantil, mas também a vivência no espaço escolar, no espaço da casa e no espaço da rua permitiam às crianças construir um mundo fantástico, espaço indistinto entre o real e o imaginado.

Outra fonte de inspiração para a produção de histórias pelas crianças do NEI foi o livro *Gramática da Fantasia*, escrito por Gianni Rodari e publicado no Brasil em 1982. Na obra, o autor propõe uma série de técnicas para que os educadores possam usar a imaginação e contar histórias para as crianças, sugerindo-lhes, depois, que inventem suas próprias histórias. Tais atividades tem por objetivo, de um lado, estreitar os laços de afetividade entre o grupo e, de outro, desenvolver a linguagem, a lógica, o senso estético e, sobretudo, liberar a criatividade, a imaginação, a fantasia. Para Rodari,

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo (RODARI, 1982, p. 164).

O autor compreende o pensamento criativo como a arma mais eficaz de transformação do mundo e de ameaça ao *status quo*. Segundo Rodari (1982), a criatividade é característica intrínseca ao ser humano e não um dom concedido a privilegiados. No entanto, o caráter desigual e injusto de nossa sociedade faz com que a criatividade pareça manifestar-se em um grupo seleto de pessoas.

Nesse capítulo abordamos o imaginário infantil a partir da análise das histórias de faz de conta, presentes na produção bibliográfica das crianças da turma 5 do NEI. Como dissemos anteriormente, os textos produzidos, que marcam o processo de letramento e alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos, que finalizavam a etapa escolar no NEI, trazem representações do universo infantil, a partir tanto de histórias que só existiam no imaginário da criança, fruto da criação e da fantasia, quanto de outras que guardavam muita verossimilhança com a realidade e que tocavam seus desejos, seus sentimentos e seus pensamentos mais íntimos. Além disso, tais narrativas guardam “marcas do encontro diário das crianças com a leitura, ora

contada pelas professoras na ‘hora da história’, ora lidas por elas, bem como de vivências extraescolares, em uma experiência singular e ao mesmo tempo coletiva dessas intenções” (MORAES; COSTA, 2006, p. 13). Esclarece Sayonara Oliveira, professora do NEI, que

escrever uma história é mergulhar por dentro de várias outras histórias como: contos de fadas, fábulas, com bruxas, fadas e anões; viajar no universo dos filmes, com seu poderoso efeito visual, ou ainda, deslizar nas tirinhas coloridas dos gibis ou até mesmo penetrar em nossas histórias de vida (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 60).

Assim, todas as experiências culturais que atingiam a infância eram mobilizadas no processo de produção dos textos que comporiam o livro da turma 5 e as histórias produzidas acabavam por refletir o conhecimento que a criança foi acumulando ao longo de sua vida, dentro e fora da escola. Nesse sentido, por meio da análise dos escritos das crianças, destacamos o protagonismo infantil e buscamos nos aproximar de seu universo mental, descortinando seu modo de ver, perceber e sentir o mundo que as rodeavam.

Além disso, nessas histórias as crianças falam também de suas vivências e experiências fora do espaço escolar, relatando os passeios que realizaram nos finais de semana, o cotidiano familiar, bem como as descobertas sobre a vida, sobre o mundo, sobre os sentimentos. Nesses textos, as crianças do NEI nos contam seus sonhos, seus sentimentos em relação a um mundo secreto, misterioso e, por que não, desconhecido, que pulsa de forma viva, nessa mistura de realidade e fantasia (FREIRE, 1992). Esse jogo entre o real e o imaginário permite que as crianças assumam uma variedade de papéis, descubram o mundo ao seu redor e cresçam para a vida.

Nessas histórias, os personagens criados pelas crianças, em alguns momentos, eram elas mesmas, em outros, eram seus colegas de classe ou um conhecido do seu meio social. Mas temos, ainda, como personagem principal, um ser totalmente imaginado ou tomado de empréstimo da literatura infantil, numa reescrita de um texto literário, bem como outros muito inusitados. A partir dessas histórias que são parte do “misterioso reino encantado” das crianças, temos, pois, acesso ao mundo cotidiano das relações infantis, permitindo-nos, pois, ingressar na história social da infância.

4.1. Histórias de faz de conta: criação e fantasia na infância

Era uma vez... Essa expressão, que se popularizou na literatura infantil a partir dos contos de fada, inicia boa parte das histórias de faz de conta produzidas pelas crianças do NEI. E assim como nos contos de fadas, boa parte dessas histórias também termina com um final feliz. Foi de mãos dadas com personagens imaginários que as crianças do NEI iniciaram suas descobertas e puderam entrar “no maravilhoso mundo da leitura e da escrita” pelo portal da

imaginação. Mas longe de tudo acontecer “como num passe de mágica”, o resultado foi fruto da prática pedagógica da equipe do NEI que se dedicava às turmas da alfabetização.

Como temos mencionado ao longo dessa tese, as turmas de alfabetização do NEI legaram à posteridade uma série de livros contendo, dentre outros registros escritos, histórias de faz de conta. Mas que histórias são essas? O faz de conta é espaço da fantasia, da imaginação das crianças, espaço indistinto entre o real e o imaginário, visto ser fruto de vivências e experiências provenientes das fábulas, dos contos de fadas, da literatura infantil, da cultura visual, da kindercultura, da cultura de massa, da cultura escolar, do espaço da casa e do espaço da rua. O amálgama de todo esse caldo cultural determinou o que chamamos aqui de fantástico mundo do faz de conta infantil.

Para analisar as representações da infância presentes nas histórias de faz de conta produzidas pelas crianças das turmas de alfabetização do NEI, procuramos, inicialmente, categorizar os personagens e as principais temáticas que fazem parte do enredo de tais histórias. Nesse trabalho de categorização, as histórias foram enquadradas em função dos nossos objetivos de pesquisa. Nesse sentido, buscamos mapear as histórias que se inspiraram na cultura escolar, ou seja, nos temas de pesquisa trabalhados em sala de aula; histórias que nos remetem à vida cotidiana na infância, tanto no âmbito doméstico, familiar, quanto no espaço escolar e nos demais espaços de sociabilidade infantil. Histórias que foram inspiradas pela kindercultura e pelos meios de comunicação de massa, fruto do consumo cultural na infância e histórias que tratam acerca da percepção do mundo e da descoberta das coisas⁹⁵. Assim, finalizada a leitura de todos os textos, chegamos, pois, a quatro categorias gerais, conforme indicado no Quadro 13:

Quadro 13: Classificação das histórias de faz de conta

Categoria	Ano de publicação dos livros da turma 5
Cotidiano das relações familiares	1989, 1992, 1994, 1995, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008
Espaços/lugares de sociabilidade infantil	1989, 1990, 1991, 1992, 1994, 1995, 1996, 1997, 1999, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008
Vivências e experiências infantis	1989, 1991, 1992, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008
Percepções da infância: o eu, o nós e o outro	1991, 1992, 1994, 1996, 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005

Fonte: Livros da turma 5 (1988-2008)

⁹⁵ Excluímos desse capítulo a análise das histórias sobre o cotidiano das crianças no espaço escolar, que foram analisadas, mais sistematicamente, no Capítulo 2 dessa tese, bem como as histórias que remetem aos temas de pesquisa e que foram influenciadas pela kindercultura e pelos meios de comunicação de massa, visto que já foram analisadas no Capítulo 3.

Em **cotidiano das relações familiares** enquadramos as histórias que tratam das configurações familiares, da relação mãe e filho(a) e dos laços com os avós. **Espaços de sociabilidade infantil** referem-se à casa, ao shopping, à feira, ao supermercado, à praia, ao circo, ao parque, aos museus, à cidade de Natal, bem como outras cidades do Brasil e do mundo, visitadas pelas crianças. **Vivências e experiências infantis** tratam das brincadeiras, dos esportes e atividades físicas, das festas e comemorações, bem como do universo mais amplo dos sentimentos (medo, tristeza, solidão, amizade, entre outros). Em **Percepções da infância: o eu, o nós e o outro**, enquadramos textos que tratam de temas sociais, étnicos e raciais. A partir de tal categorização procedemos à análise qualitativa de algumas dessas histórias de faz de conta.

4.2. Cotidiano das relações infantis: família, maternidade e gênero

A historiografia que se detém sobre as estruturas familiares tem demonstrado que a família moderna se desenvolveu, sobretudo, a partir do século XVI, com o despertar do sentimento da família em torno da família conjugal, formada pelos pais e seus filhos, fato que levou tal instituição a ser exaltada por todas as forças da emoção e ser reconhecida como um valor maior (ARIÈS, 1986, p. 223). Na família moderna a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, sua carreira e seu futuro.

Em estudo sobre a infância norte riograndense de inícios do século XX, Yuma Ferreira (2009) demonstra como a família, naquele período, era uma das principais bases da vida social do indivíduo, constituindo-se como seu primeiro elo com a sociedade. Tomando de empréstimo a narrativa escrita por Isabel Gondim⁹⁶, professora e autora do primeiro livro destinado à educação primária de meninas em Natal, a autora enfatiza,

era possível *considerar [essa] sociedade [como] uma grande cadêia que enlaça o gênero humano, cujos destinos e conveniências tende a realizar. D'essa cadêia o primeiro elo é a família*. Não só o primeiro elo, mas também o mais importante, pois era a família a maior responsável pela criação e educação daqueles que viriam a ser a *feição dessa sociedade* e nessa empreitada a mãe e o pai teriam papéis bem definidos na educação dos filhos, fosse dentro ou fora de casa (FERREIRA, 2009, p. 38, grifos da autora.).

⁹⁶ Isabel Gondim, nascida em 1839, na Vila Imperial de Papari, atual município de Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte e falecida no ano de 1933, na cidade de Natal, dedicou-se inteiramente ao magistério e à prática educativa, tornando-se referência em seu círculo social. Leitora ávida, publicou artigos em jornal, escreveu romances e debruçou-se sobre a linguagem como ferramenta para refletir a respeito da literatura, manual de conduta e educação da jovem oitocentista. Dessa forma, transpôs barreiras sociais e conquistou espaço no mundo das letras, sendo a primeira mulher a entrar para o quadro de sócia efetiva do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, em 1928 (MORAIS, 2008, p. 86-88).

Na contemporaneidade, a família continua sendo o primeiro núcleo de socialização da criança. Os primeiros contatos da criança com o mundo que a rodeia acontecem por intermédio do seu núcleo familiar. A sociabilidade infantil ocorre, inicialmente, com os pais, irmãos, avós, tios e primos e os primeiros contatos da criança com o mundo exterior ocorrem na casa dos parentes mais próximos, ou em outros espaços de sociabilidade, mas sempre em companhia dos familiares. É com a família que as crianças ganham as ruas e saem para brincar na praça, no parque, para acompanhar os adultos nas compras, passear no shopping ou na praia. É, sobretudo, com a família que se formam as primeiras percepções da criança acerca do mundo e da vida. Dessa forma, o que observamos, da modernidade até os nossos dias, é que o sentimento de família se modificou muito pouco e o que veremos, a partir das histórias de faz de conta narradas pelas crianças do NEI, é a representação da família nuclear composta por pai, mãe e filhos, como importante elo da criança com o mundo que a cerca. Muitas dessas histórias tratam das relações familiares dos seus personagens, fossem eles humanos ou animais e permitem-nos compreender as representações infantis acerca do universo familiar e de outras questões que envolvem as relações familiares.

A questão inicial por detrás da análise das narrativas infantis rondava em torno da compreensão acerca de como se constituía uma família no imaginário infantil e, a partir da análise de nossas fontes, constatamos que, grande parte das histórias de faz de conta escritas pelas crianças da turma 5 do NEI, seguindo o modelo dos contos de fada, narrava o encontro entre um homem e uma mulher, ou entre dois animais do sexo oposto, que se apaixonavam, se casavam e constituíam uma família com filhos. Em alguns casos, o pai da “noiva” era contrário ao casamento, que acontecia mesmo contra a vontade paterna, numa vitória do amor sobre o pátrio poder, mas em grande parte das narrativas, os amantes contavam com a conivência dos pais. Trouxemos uma dessas histórias que trata da trajetória de um casal desde a infância até a vida adulta, denominada por sua autora, *Uma história de amor*:

Era uma vez um menino que se chamava Renato e uma menina que se chamava Angela. Eles gostavam de ficar juntos e também fizeram o jardim de infância juntos. Passaram-se alguns anos, eles viraram adolescentes, continuaram estudando juntos, começaram a namorar e gostavam de ir ao cinema. Juntos foram para a faculdade, se formaram, começaram a trabalhar, compraram uma casa, se casaram, tiveram um filho e continuaram muito felizes (FERNANDES; MELO, 2005, p. 74).

Luara é autora da história de Renato e Angela, que estudaram juntos durante toda a vida e se casaram quando adultos. Ambos, pertencentes a uma mesma classe social, tiveram uma trajetória de vida semelhante, passando pela educação infantil, educação básica e pelo ensino superior, acesso aos bens culturais de consumo, como o cinema, e uma vida profissional

bem-sucedida, capaz de lhes garantir o sustento, a casa própria e a constituição de uma família. Supomos que esse modelo apresentado por Luara era o modelo que estruturava a dinâmica familiar de grande parte das crianças que estudavam no NEI, filhos de professores, demais servidores e alunos da UFRN, pertencentes às classes médias urbanas de Natal, capital do Rio Grande do Norte.

Numa descrição acerca d’*O mundo dos passarinhos*, Juliana, de certa forma, apresenta-nos um modelo familiar que, durante muito tempo, prevaleceu como sendo o da tradicional família brasileira e que, muito provavelmente, era o modelo familiar com o qual a criança convivia mais diretamente, que fazia parte de sua vida cotidiana.

O passarinho estava voando e encontrou outro passarinho. Ele gostou do passarinho e depois se casaram. A mamãe passarinho só queria ficar no ninho chocando os ovos. Um dia ele saiu para comprar comida. Quando ele chegou em casa encontrou os ovinhos quebrados e os filhinhos pedindo comida. Ela deu comida para os filhinhos e ficou com eles no ninho e o pai estava cantando de alegria (CARTAXO, 1996, p. 46).

Nessa narrativa, Juliana apresenta-nos um modelo de família no qual o homem é o responsável pela subsistência do lar, uma vez que é o passarinho quem saiu do ninho para “comprar comida”, enquanto a mulher (“mamãe passarinho”) cuidava da casa e dos filhos. Tal estrutura familiar fazia o pai regozijar-se de alegria. Essa história remete-nos à ideia do pátrio poder, deixando bastante patente a questão de gênero que estrutura o núcleo familiar e determina os papéis dos homens e das mulheres na sociedade. Ao homem cabe prover o lar, garantindo a subsistência da mulher e dos filhos, enquanto à mulher cabe cuidar da casa, do marido e dos filhos, oferecendo satisfação ao homem e submetendo-se a ele.

Veremos que muitas das histórias criadas pelas crianças do NEI têm como personagens animais ou criaturas imaginárias que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos. Esta característica aproxima tais narrativas das fábulas, que eram frequentemente trabalhadas nas turmas de educação infantil do NEI. A fábula, gênero literário de caráter universal, presente em grande parte das culturas humanas e em todos os períodos históricos, é uma pequena narrativa que serve para ilustrar vícios ou virtudes, terminando, invariavelmente, com uma lição de moral (BAGNO, 2006, p. 51). O gênero possui também uma ligação bastante estreita com a sabedoria popular, sendo “justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática” (BAGNO, 2006, p. 51). Veremos, pois, que tais como as fábulas tradicionais, as histórias das crianças do NEI, que refletem sua

forma de perceber e conceber o mundo, estão carregadas de valores morais do grupo social a qual as crianças pertenciam.

Conferindo, mais uma vez, características humanas aos animais, Pablo também demonstra o quanto as questões de gênero determinam a estruturação do lar e, conseqüente, as relações sociais: “Era uma vez uma coelha. Ela era muito pobre. Um dia ela encontrou um coelho rico. Ele deu dinheiro para ela e ela comprou uma casa e ficou rica. Ela tornou-se a coelha formosa. Eles formaram um grande casal e tiveram muitos filhos” (LACÔRTE, 1992, p. 15). Da história de Pablo fica-nos a ideia de que o casamento, sobretudo com um homem bem aquinhoado, cumpre um papel fundamental na história e na inserção da mulher na sociedade. Como historicamente sempre coube ao homem o sustento do lar e da família, casar-se com um coelho rico transforma a coelha pobre na “coelha formosa”, despreocupada, a partir de então, com questões que envolvam o trabalho feminino e o sustento da família.

Tal questão também é bastante perceptível na história de Clarice que, supomos, reproduz a sua própria vivência familiar, já que a autora é a própria protagonista da história:

Era uma vez uma menina que se chamava Clarice. Um dia seu pai saiu pra trabalhar, sua mãe foi pra casa de sua tia Rosa e Clara, sua irmã, foi pro hospital que tava [sic] com gripe. Nesse dia, Clarice ficou em casa com Agildo e Fidel, seus cachorros, [e] brincaram muito. Depois todo mundo voltou pra casa e fizeram uma festa com bolo, palhaço e foram felizes para sempre (MOREIRA; PIMENTEL; MELO, 2001, p. 54).

Na história, a família de Clarice, composta pela menina, seus pais, irmã e bichos de estimação, possui uma estrutura na qual o pai parece ser o provedor do lar, visto que enquanto ele sai para trabalhar, sua mãe aproveita o dia para visitar sua tia. Tal ideia também será reforçada na história trágica que nos conta Anderson, envolvendo uma “família pobre”: “O pai era caminhoneiro e a mãe ficava em casa com os filhos. Aconteceu um acidente com o pai, a família ficou sabendo quando assistia TV e ficaram tristes porque o pai morreu” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 11). Nessa história, um acidente de trabalho desestrutura a dinâmica da vida familiar de indivíduos das camadas pobres da população, já que a figura paterna, provedora do lar, perde a vida, deixando mãe e filhos entregues à própria sorte.

Numa perspectiva um pouco diferente da que nos foi apresentada anteriormente, Maria Eduarda narra a história de um casal de amigos que, ao encontrar uma fada durante um passeio, foram transformados em príncipe e princesa. Relata a menina que os amigos se apaixonaram, se casaram, foram morar num castelo e tiveram um bebê. No entanto, “Depois de um tempo acabou o encanto e eles voltaram a ser homem e mulher, passaram a morar numa casa e tinham que trabalhar. Arranjaram uma mulher para cuidar do bebê, foram trabalhar, viver uma vida normal e foram felizes para sempre” (FERNANDES; MELO, 2005, p. 63).

Percebemos na história de Maria Eduarda que, findo o encanto, a realidade exige que o casal trabalhe para se sustentar. Na narrativa, tanto o homem quanto a mulher possuem uma ocupação profissional e, em função disso, o casal se vê na contingência de ter que contratar os serviços de uma empregada doméstica ou de uma babá para cuidar do seu filho pequeno enquanto saem para trabalhar. Apesar de, nessa história, vermos a mulher da classe média da população ganhando espaço no mercado de trabalho, o cuidado com o bebê persiste nas mãos de uma outra mulher, contratada especificamente para tal fim, reforçando mais uma vez a noção de que o cuidado e a educação da criança pequena devem estar sob a responsabilidade da mulher. Acreditamos, também, que esse cenário descrito pela menina possa ser bastante comum na vida das crianças do NEI, que muito provavelmente são cuidadas por babás enquanto seus pais trabalham fora.

Encontra-se presente, também, no imaginário infantil a ideia da família nuclear composta pelas figuras do pai, da mãe e dos filhos, cuja razão de ser encontra-se na sua capacidade reprodutiva. Gabriela narra a história de uma maçã muito bonita que perdeu a vida porque foi mordida por uma criança, gerando grande comoção na sua comunidade.

Todas as maçãs da árvore ficaram triste [*sic*] porque ela tinha sido mordida. Todo mundo gostava dela e começaram a chora [*sic*]. Ai o pai dela ficou muito triste também e queria morrer. A mãe dela disse: se você morrer quem vai ficar comigo? O pai dela respondeu: só você morrer também. Mas eu não quero morrer, disse a mãe dela. Tá, disse o pai, então eu não morro. Aí a mãe dela disse: vamos ter outro filho. O pai dela disse: vamos. Aí eles tiveram um outro filho e viveram felizes para sempre (CARTAXO, 1996, p. 39-40).

Vê-se que, no imaginário da criança, o pai, desmotivado com a morte da filha, não encontra sentido na vida sem ela, o que nos dá uma boa dimensão da importância que a criança assume dentro do universo familiar na contemporaneidade. Numa reação em cadeia, perpetuando a questão de gênero, a mulher também não vê sentido em sua vida sem seu marido, já que lhe pergunta: “se você morrer quem vai ficar comigo?” Mas ao ser exortada pelo marido a buscar, juntamente com ele, a morte, a mulher, tomada pela racionalidade (embora historicamente seja a mulher considerada o ser emocional da relação), chama o marido à realidade, falando-lhe da sua vontade de viver e da possibilidade de ter outros filhos.

Parece-nos que, tanto no imaginário infantil quanto no pensamento dos adultos que convivem com a criança, a família nuclear dá sentido à existência do casal, conferindo razão de ser à vida. Já a mulher aparece, mais uma vez, subserviente ao marido, reforçando os papéis sociais que historicamente foram conferidos ao homem e à mulher na sociedade. Acreditamos que tais questões de gênero que marcam as narrativas infantis constituem não apenas o imaginário das crianças, mas fazem parte do imaginário social mais amplo, uma vez que as

histórias produzidas pelas crianças do NEI partiram de uma prática pedagógica mediada pelas professoras e que, em função disso, tanto o pensamento das professoras quanto o dos adultos que cercavam as crianças em seu meio social exerceram influência na forma como elas conceberam e representaram o mundo.

Essa questão de gênero que confere ao homem um poder superior ao da mulher transparece também na história criada por Hiara, sobre uma menina órfã, de família pobre, chamada

Isabele [que] tem sete anos e mora com a mãe e sua irmã na favela. Ela não tem pai. Ela estuda de manhã na escola pública. Quando termina a aula, ela faz o dever de casa na passarela e chega em casa, almoça e vai ajudar a mãe a lavar roupa. Depois ela corre para pintar os muros das casas porque ela não tem papel. Isabele pinta com tinta feita de plantas, ela aprendeu a fazer. Um dia Isabeli estava pintando o muro de uma casa quando o dono apareceu e mandou ela ir embora, mas quando o homem viu a pintura achou bonita e chamou a menina. Isabele voltou e o homem perguntou onde ela tinha aprendido a pintar e ela disse que aprendeu sozinha. O homem ficou impressionado e disse que ia colocar ela numa escola de artes. Isabele ficou muito feliz e foi contar para a mãe dela. Dona Fátima foi falar com o homem, senhor Eduardo e Isabele começou a estudar pintura e quando ela cresceu ela virou pintora (MEDEIROS, T., 1997, p. 55-56).

No faz de conta de Hiara, Isabele é uma menina que supera a sua condição social: mesmo pobre, favelada, órfã de pai, desprovida de bens materiais, já que “faz o dever de casa na passarela”, ajudante da mãe nas atividades domésticas, não se entrega à própria sorte e desafia a pobreza, sua condição social e seu modo de vida, pintando “os muros da casa porque ela não tem papel”, dom natural que “aprendeu sozinha”, com “tintas feitas de plantas”, que ela “aprendeu a fazer”, muito provavelmente, supomos, na escola onde estudava.

No entanto, cabe-nos destacar o protagonismo do Senhor Eduardo que, como em um conto de fadas, apadrinha Isabele, matriculando-a numa escola de artes, garantindo-lhe, ao que tudo indica, a mudança dos rumos da vida da menina pobre e sua emancipação, tornando-a uma artista, na vida adulta. Nesse conto de fadas renovado, a fada madrinha não é uma mulher, mas um homem, um senhor que valoriza a arte e a educação e que provê o sonho da menina, não de tornar-se princesa pelas mãos do príncipe encantado, mas de tonar-se uma artista, matriculando-a numa escola de artes. Mais uma vez, vemos a força da figura masculina no imaginário infantil como o principal provedor da existência humana. Novamente sustentamos que tal forma de conceber o mundo deve-se, sobretudo, à rede de relações que cercam a criança na infância, dado pelo seu núcleo familiar e pela ação da escola, no trabalho de mediação do conhecimento.

A família nuclear também é cercada por uma aura de harmonia, como descreve Aline nesse relato acerca de um passeio imaginário de uma família, composta pelo pai, mãe e filhos, a uma cachoeira:

A família foi passear perto da cachoeira que era bonita e grande. A família tomava banho na cachoeira. A filha e o filho brincavam enquanto os pais conversavam. Eles nadavam, jogavam vôlei. A menina viu um peixe e o menino viu um siri e foram brincar com os bichinhos que encontraram, quando terminaram de brincar soltaram o peixinho e o siri na água e toda família tomou banho de cachoeira para ir embora e foram felizes para sempre (VICTOR, 1996, p.18-19).

Percebemos que no imaginário infantil, fruto do imaginário social e da ação educativa da família e da escola, persiste quase sempre a ideia da família nuclear, idealizada, harmoniosa, feliz, que compartilha com os filhos os momentos de alegria e prazer. Assim, a casa, onde reside a família, demarca um espaço definitivamente amoroso onde a harmonia deve reinar sobre a confusão, a competição e a desordem. (DA MATTA, 1986, p. 19).

Considerando tais questões de gênero bem como a importância da figura materna na vida das crianças, não é de se espantar que em grande parte das histórias infantis que tratam das relações familiares, o enredo priorize a relação da criança com a mãe. Afinal, durante grande parte do século XX e, ainda hoje, a mulher constitui o pilar principal da vida doméstica e da harmonia do lar, ficando a seu critério os cuidados com os filhos, especialmente no período compreendido pela primeira infância.

Se a mãe é o primeiro vínculo da criança com o mundo, parece natural que os primeiros cuidados partam da mãe, que a primeira educadora seja, quase sempre, a mãe. A mãe exerce, pois, uma função vigilante durante a primeira infância, cuidando do desenvolvimento físico e psicológico dos seus filhos, assegurando-lhes o crescimento saudável, a educação dos sentidos e ensinando-lhes a cultivar os valores morais (FERREIRA, 2009, p. 44). Mas como a criança entre os 6 e 7 anos de idade das classes médias⁹⁷ norte riograndense que estudavam no NEI representavam a mãe? Nas histórias de faz de conta das crianças do NEI as mães amam, cuidam, protegem, brincam, ensinam, se preocupam, mas também ficam bravas, brigam, perdoam, castigam e batem em seus filhos. Nessas histórias as mães também ficam divididas em meio ao cuidado com as crianças e as tarefas domésticas, a maternidade e a vida profissional, o mundo real e o ideal.

⁹⁷ Nesse trabalho consideramos como pertencentes às camadas médias da população norte riograndense as crianças provenientes das famílias de servidores públicos federais, mais especificamente, dos funcionários da UFRN e de alunos da mesma universidade visto que, no último quartel do século XX, a universidade pública ainda tinha um caráter bastante elitista, atendendo, sobretudo, aos anseios das elites e das camadas médias e médias altas da população.

E se é no âmbito familiar que a criança aprende a se relacionar com o mundo que a cerca, veremos, a partir das histórias infantis que é com a mãe, quase sempre, que se iniciam as primeiras descobertas sobre o mundo e sobre a vida e as primeiras brincadeiras da infância. Emily Gabrielle, ao narrar uma história sobre uma família de leões, conta que “A mãe era muito boa ensinava eles [os leõezinhos] a caçar dava comida e levava para sentir o ar fresco da floresta” (ARAÚJO; LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 38). Segundo Emily, a mãe alimentava, cuidava, educava e passeava com seus filhotes, deixando explícita a representação de que os primeiros cuidados da infância partem, sobretudo, da mãe.

Complementando a ideia apresentada anteriormente temos uma série de relatos que deixam bastante explícitas a representação da mãe que brinca, que incentiva e torce, que ensina e se orgulha das descobertas, das aprendizagens, dos feitos de seus filhos. Ana Patrícia nos conta que Chapeuzinho Amarelo brincava com sua mãe de tica-cola em frente da casa onde moravam (LACÔRTE, 1992, p. 16). E Luiza narra uma história de uma família de patinhas que saiu para um passeio na lagoa. “Lá na água elas nadaram, a mãe ensinou as filhas a nadarem...” (VICTOR, 1995, p. 21). Em outro faz de conta, Mariana relata a história de uma menina que ao aprender a fazer ginástica, ficou tão feliz que “foi dançar para a mãe dela. A mãe dela gostou muito” (MEDEIROS; AZEVEDO, 1989, p. 15). Já João Vitor conta a história de um menino “muito sapeca que gostava de jogar futebol” e se chamava Artur. Enquanto o menino jogava a partida de futebol, “A mãe dele ficou assistindo na TV e torcendo por ele” (SILVA, 2000, p. 52). À representação da mãe orgulhosa soma-se a da mãe protetora, que também aparece nos escritos das crianças do NEI. Marília nos conta que “os patinhos estavam nadando [na lagoa] e o cachorro latiu. A pata ficou brava e ela saiu do lago pra dar uma mordida no rabo do cachorro. O cachorro saiu com medo da pata” (MEDEIROS; AZEVEDO, 1989, p. 1).

Na vida social é comum ocorrer incidentes envolvendo crianças. No âmbito doméstico, os primeiros socorros são prestados, muitas vezes, pela mãe, considerada a primeira cuidadora da criança e quem, por muitos anos, e ainda hoje, permanece em casa enquanto o marido sai para trabalhar e garantir o sustento da família. É a mãe também a responsável por acompanhar a criança ao médico quando a situação lhe escapa ao controle e a criança necessita de ajuda especializada. Ana Lúcia conta a história de uma menina que foi ao jardim brincar com seu gato e se distraiu acompanhando uma trilha de formigas. Nesse movimento, “a formiga mordeu Lulu e ela chorou muito e foi para dentro de casa. Sua mãe passou remédio e ela ficou boa e foi brincar com Tutu muito feliz” (FONSECA; FERNANDES; 2002, p. 79). Laís também relata a história do cachorro Caio que fugiu de casa e passou mal ao comer comida estragada na rua. Assim, “A mãe de Caio levou ele no veterinário. Ele passou um remédio e Caio ficou

bom. A mãe de Caio conversou com ele para não comer coisas da rua e não sair de casa sozinho. Caio prometeu a sua mãe fazer isso. E ficaram felizes para sempre” (ARAÚJO; LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 50-51). Tais questões, ainda hoje presentes no imaginário das crianças, se por um lado reforçam a questão que levantamos anteriormente, relacionada ao papel da mulher na sociedade, na estrutura familiar e na educação dos filhos, reafirmam também a importância da criança no seio da família moderna.

Fazer festinhas em casa para divertir as crianças parece também ser tarefa realizada pelas mães, que se desdobram para preparar festa de aniversário, seja da criança ou da boneca, festa do pijama, festa na piscina, ou simplesmente para reunir os amigos dos filhos em um dia de farra em casa. Fernanda nos conta a história de uma menina que foi salva de um monstro por uma borboleta encantada. Como agradecimento, “A mãe da menina fez uma festa para comemorar o aniversário da borboleta encantada. Teve uma linda surpresa pra ela” (DINIZ, 1995, p. 6).

No entanto, para garantir a diversão das crianças e satisfazer suas vontades e necessidades, muitas vezes a mãe precisa interromper o curso das suas atividades laborais ou renunciar a seus afazeres domésticos. Afinal, já dizia o poeta e músico Arnaldo Antunes, “criança dá trabalho!” A história de Adrielmo é bastante representativa da mãe dividida entre o afazer doméstico e o cuidado com a criança. Relata o pequeno autor: “Era uma vez uma menina que todo domingo andava de patins. A mãe dela viu e mandou ela parar. A menina ficou chorando. A mãe dela estava lavando roupa e ficou pensando se deixava ela brincar de patins. E deixou. Ela saiu feliz para sempre” (CARTAXO, 1996, p. 24). Parece-nos, aqui, que Adrielmo percebe que, para a filha brincar, a mãe precisa parar de lavar a roupa. Há, nessa história, bastante nítida, a representação da mãe dividida entre realizar os seus afazeres domésticos e terminar a lavagem de roupa ou tomar conta da filha enquanto ela brinca de patins, muito provavelmente, em área externa à casa. Não é fácil conciliar o interesse da filha e da mãe, mas no embate entre a roupa suja e a criança, a criança saiu vencedora.

Na sociedade contemporânea, grande parte das mulheres associam maternidade e vida profissional. Dessa forma, para dar conta das atividades profissionais, a mãe divide a tarefa educativa com a escola. Se até a década de 1980 os fatores que determinaram a expansão das creches públicas no Brasil se originaram em motivações exteriores às necessidades das crianças situadas na faixa etária entre 0 e 6 anos de idade, referindo-se, quase sempre, às políticas que visavam incentivar ou cercear o trabalho materno, na década de 1990, a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena tornou-se questão bastante discutida

pelas entidades governamentais e pelos movimentos sociais (ROSEMBERG, 1984; KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Dessa forma, as instituições de educação infantil, que já eram pensadas como um direito da família ou da mãe, passaram também a se constituir como um direito da criança. Foi, sobretudo, a partir da década de 1980, que no seio de muitas famílias das camadas médias da população, as crianças passaram a ser entregues, bem cedo, a uma creche ou a uma escola de educação infantil, que surgiram, naquele cenário, como parceiras da mãe na tarefa educativa, dividindo com ela os cuidados da criança e, apresentando-a, de forma mais sistemática, ao conhecimento formal. João Flávio, talvez inspirado na literatura de Ziraldo, nos conta a história de Zequinha, “o bebê maluquinho”:

Certo dia um bebê chamado Zequinha foi para a creche com sua mãe. Chegando lá ele foi brincar com seus amigos. De repente Zequinha começou a sentir dor de barriga e foi engatinhando sozinho para o banheiro. Sem tirar a fralda ele sentou no sanitário e caiu dentro do vaso.

– Socoorroooo! Gritou, Zequinha.

Seus amigos ouviram e foram socorrê-lo. Amarraram as suas fraldas pediram para Zequinha segurar e pucharam [sic]. Zequinha conseguiu sair e todos ficaram felizes (MORAES; COSTA, 2006, p. 26).

A história de João Flávio nos mostra que, desde bem cedo, algumas crianças eram entregues às creches por suas mães, onde se socializavam e brincavam com outras crianças, que se tornavam amigas. Por mais que o desenrolar e o desfecho da história nos soe como improvável, a narrativa aponta para a questão da conquista da autonomia pelas crianças no espaço escolar. Na creche e na escola de educação infantil, em geral, e no NEI, em particular, as crianças eram incentivadas, desde cedo, a realizar determinadas ações sozinhas e a se auxiliarem mutuamente, sem a ajuda de um adulto, quando a situação assim o permitia, como fizeram Zequinha e seus amigos na história de João Flávio. Por outro lado, a história também nos apresenta a realidade de muitas famílias cujas mães estavam inseridas no mercado de trabalho. Considerando que as crianças que estudavam no NEI pertenciam às camadas médias da população, acreditamos que muitas delas eram filhos e filhas de mães trabalhadoras que viam na creche e na escola de educação infantil uma aliada na luta pela inserção da mulher no mercado de trabalho e na busca pela independência financeira.

Além dessas questões apontadas acima, as histórias produzidas pelas crianças do NEI também demonstram os arranhões, os desgastes, os entraves que surgem na relação mãe e filho(a). Sabemos que no processo de educação familiar, a criança escuta muitos não. E é muito comum na relação mãe e filho a indisposição da criança com a mãe, por um motivo ou outro. Patrícia conta a história de Mariana que “ficou chateada e abusada” com sua mãe que a chamou para almoçar enquanto ela tomava um banho de cachoeira (VICTOR, 1996, p. 48).

A história de Theo refere-se, mais uma vez, à teimosia da criança que se machucou porque desobedeceu a mãe e fez o que não devia. Na narrativa, Gabriel é um menino que contrariou sua mãe, saindo no escuro e acabou sendo mordido por um lobo. Mas “Gabriel não morreu e foi dormir e não desobedeceu mais sua mãe que disse para ele não ir para o escuro” (FERNANDES; MELO, 2005, p. 73). Enquanto isso, *A menina que gostava de pegar borboleta* procurou contornar a interdição da mãe, que não permitia que ela colocasse as borboletas dentro de casa, colocando-as no jardim. Assim,

Toda tarde a menina ia lá pro jardim pra olhar as borboletas aí a mãe dela chamou a menina pra lanchar e a menina não queria. Aí a mãe da menina bateu nela. Aí ela começou a chorar a, a, a, a, a, a, a aí tava [sic] anoitecendo e já tava [sic] na hora de dormir e dormiu e isso tudo era um sonho... (VICTOR, 1996, p. 35-36).

Em um sonho ruim, parece-nos que a criança sabia que o mundo das interdições, do que ela podia ou não fazer, era controlado pela sua mãe. A mãe hesitou entre tomar conta de filha brincado ou realizar os afazeres domésticos, a mãe chamou para almoçar, mas a criança preferiu ficar tomando banho de cachoeira do que se alimentar, a mãe chamou para lanchar, mas a criança preferiu observar as borboletas no jardim. Acreditamos que a resistência da criança, somada à impaciência, à sobrecarga e ao cansaço, fizeram com que a mãe perdesse, em algumas situações, a razão e usasse da força e da violência como recurso na educação dos seus filhos.

Na história da Ana Luisa, Zeca era um menino que:

todos os dias brincava de esconde-esconde na rua. A mãe dele não deixou mas quando ela saía ele ia brincar na rua. Um belo dia Zeca foi jogar bola quando a mãe dele chegou brigou com ele. Ele ficou muito chateado com a mãe dele mas a mãe conversou e deixou ele ir brincar e viveram felizes para sempre mas ele sempre ia brincar (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 105).

A narrativa demonstra que a possibilidade de brincar na rua (de esconde-esconde ou de bola) com os amigos era a maior diversão para a criança que, às vezes, esbarrava nos entraves e nos impedimentos impostos pela mãe. Mas o menino burlava as recomendações maternas e, uma vez flagrado em teimosia, era repreendido, ficando bastante descontente. No entanto, a mãe foi capaz de resolver a situação por meio do diálogo com a criança, garantindo-lhe, inclusive, a alegria de continuar brincando na rua.

Desentendimentos entre mães e filhos, bem como das crianças entre si, são comuns em muitas famílias. Alguns são momentâneos, outros são mais duradouros, causando desgaste à relação, trazendo rancores e mágoas. Yuma Ferreira, apoiando-se nas *Reflexões as minhas alunas*, escritas por Isabel Gondim, no início do século XX, ressalta a importância da ternura, da sensibilidade e, sobretudo, do amor incondicional materno no trato com os filhos. Enfatiza a autora que essa imagem de instinto maternal da mulher como mãe resignada também era

compartilhada por grande parte daquela sociedade (FERREIRA, 2009, p. 39). Mas qual era, na virada do século XX para o século XXI, o papel a ser desempenhado pela mãe quando um filho ou uma filha se desentendia com ela? A história de Ilana, sobre *A coelha atrapalhada*, contém uma chave de resposta:

Era uma coelha que se chamava Sofia. Ela tinha mãe mas não ligava para sua mãe que vivia triste e sozinha. Um dia a coelha conheceu um coelho muito legal eles namoravam e resolveram se casar. Estavam contentes mas o coelho morreu e a coelha ficou sozinha com seus filhinhos. Sua mãe deixou tudo foi na sua casa, cuidou dela e dos coelhinhos. Ela se arrependeu e pediu perdão para sua mãe. Ela disse que mãe não guarda mágoa de filhos. Então as duas se abraçaram muito depois ela conheceu um príncipe coelho e eles se casaram e foram felizes para sempre (SOUZA, 2003, p. 48).

Na história de Ilana, a filha despreza a mãe, deixando-a, conseqüentemente, triste e sozinha. A história da filha ao lado de um companheiro segue tranquila até que um dia a vida lhe prega uma peça, tirando-lhe seu companheiro e deixando-a com o encargo de cuidar sozinha dos filhos. Diante de tal desventura, a filha “se arrependeu e pediu perdão para sua mãe”, lembrando-nos a parábola bíblica, sobre perda e redenção, do *Filho Pródigo* que afirma que o bom filho à casa torna. Surge-nos a imagem da mãe abnegada que concede o perdão à filha, amorosa e misericordiosamente, afinal a “mãe não guarda mágoa de filhos” e trata a filha com imensa generosidade. Ao fim e ao cabo, a redenção chega para a filha na forma de um novo casamento, agora com um “príncipe coelho”, reafirmando as questões de gênero que acompanham as mulheres no imaginário social.

Assim, compreendemos que uma mãe sem seu filho é sempre uma mãe triste e solitária; uma mãe ama incondicionalmente e perdoa sempre o filho; uma mulher está sempre à espera de um homem com quem possa caminhar e se amparar na vida. Enfim, parece-nos que no imaginário infantil, sem filhos e sem marido não há redenção para as mulheres. Acreditamos que nesse processo de construção do mundo pelas crianças, existe uma influência muito forte tanto da prática pedagógica exercida pelas professoras no espaço escolar, quanto dos valores morais construídos no espaço familiar.

Nossa análise das histórias de faz de conta das crianças do NEI têm demonstrado que o cotidiano das famílias que têm filhos não é marcado somente por momentos de ternura, alegria e prazer. Crianças também sentem raiva, crianças têm dificuldades de expressar seus sentimentos em palavras e, assim, expressam-se em atos: crianças brigam com outras crianças, crianças mordem, batem, empurram, puxam os cabelos de outras crianças. Crianças choram, fazem bagunça, fazem pirraça, teimam, desobedecem, se irritam e se atiram ao chão. Outras ainda ficam mais agressivas e se “atrapalham” ao lidar com suas emoções. Arthur nos conta a história d’*O menino atrapalhado*. Consideramos o adjetivo utilizado por Arthur para

caracterizar Paulinho, o personagem de sua história, bastante adequado. Afinal, a criança está ainda em processo de desenvolvimento da sua capacidade cognitiva e controlar os sentimentos é mesmo um desafio para esse ser ainda em construção.

O menino atrapalhado morava numa casa grande. Ele se chamava Paulinho e vivia fazendo danação. Paulinho ficava com raiva e jogava prato de vidro no chão, aí a sua mãe botava ele de castigo no sofá e se saísse apanhava. Quando Paulinho não queria desenhar jogava os lápis no chão, chorava e batia os pés no chão. Um dia ele pegou o relógio da mãe e pisou com o sapato o relógio quebrou e [a] mãe dele deu uma surra e Paulinho saiu correndo e derrubando as cadeiras. Paulinho quando ia brincar pegava os brinquedos e jogava no chão porque queria ganhar brinquedos novos. Ele gostava de comer macarrão, pegava as comidas e jogava no chão e nas paredes porque só queria comer macarrão. Quando ficava com raiva pegava os fósforos botava no vaso sanitário e dava descarga. Um dia até o[s] óculos da mãe ele colocou. Pegava os sapatos tirava dos pés e jogava nos vidros da janela. Paulinho não mudava nunca sempre fazendo danação (MOREIRA; PIMENTEL; MELO, 2001, p. 49-50).

O relato de Arthur refere-se a uma criança que aparenta total descontrole emocional: sente raiva e se irrita porque não têm todas as suas vontades satisfeitas, explode sem medir as consequências de seus atos, derrubando objetos (brinquedos, lápis, cadeiras), atirando comida ao chão e na parede e sapatos nas janelas de vidro e destruindo outros utensílios, como os pratos de vidro, o relógio e os óculos da mãe, este último jogado ao vaso sanitário. Nessa história, a raiva e a irritação de Paulinho são direcionadas à sua mãe que, supomos, é a principal responsável pelo cuidado e educação da criança no âmbito doméstico. Muito provavelmente é ela, a mãe, que enfrenta toda a situação, é ela que organiza a rotina da criança e determina suas atividades, é ela que cuida das suas refeições, é dela o relógio que a criança pisoteia, é dela os óculos que a criança atira ao vaso sanitário, é ela o grande alvo da ira do filho. A tal situação estressante a mãe responde com o castigo e a punição, incluindo a violência física, especificada na narrativa pela “surra”. Percebemos também o quanto o descontrole emocional do filho atinge a mãe, que igualmente se descontrola, perde a razão e usa da força física contra a criança.

Na narrativa de Gabriel, aparece um outro dilema cotidiano na história da sociabilidade infantil, que é a briga entre irmãos. Se a existência de mais de uma criança em casa é fator importante que contribui na interação social das crianças, afinal irmãos dividem o amor dos pais, dividem brinquedos, as vezes dividem roupas, aprendem a brincar juntos, tornando-se, muitas vezes, bons amigos, de outro lado, a convivência cotidiana também provoca desentendimentos, brigas e tensões. Assim acontecia com:

João e Virgílio [que] moravam numa casa grande. Eles eram irmãos, mas todos os dias brigavam muito e sua mãe Joana ficava muito triste e chateada com tanta briga dos irmãos, e sempre procurava chamar atenção deles, pedindo para que não brigassem mais. Um dia os meninos foram ao supermercado com sua mãe. Chegando lá viram muitos carros a confusão

começou porque cada um queria um carro diferente. Sua mãe não comprou nada e voltaram para casa. Chegando em casa ela conversou com eles e pediu que eles ficassem unidos. João abraçou Virgílio e ficaram irmãos de verdade (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 114-115).

Diferentemente da primeira narrativa, a mãe deixa de ser o alvo da insatisfação da criança e torna-se a grande mediadora da relação conflituosa entre os filhos, procurando resolver a situação por meio do diálogo. No episódio envolvendo a compra de um brinquedo no supermercado, a briga dos irmãos teve como consequência um desejo de criança não satisfeito em função do comportamento inadequado. Nesse caso específico, acreditamos que o diálogo com a mãe foi importante para que as crianças compreendessem a consequência de seus atos e procurassem se irmanar ainda mais. Em outra história envolvendo brigas entre crianças, o pequeno autor, Igor, nos fala de uma criança que tinha *Mania de briga*.

Era uma vez um menino que se chamava Júlio. Brigou com seu primo porque ele era uma criança muito chata, só queria arrumar briga com todos os amigos. Um dia Júlio passou [sic] em se vingar das maldades do seu primo e deu um ponta-pé no traseiro. O primo chorou pouco e também resolveu se vingar de Júlio, dando uma pedrada com seu estilingue na sua barriga. Nesse momento chegou José que era seu primo mais briguento e pediu para ele parar de brigar pois já estavam cansados [sic] de tanta briga. Júlio aceitou e falou: – Obrigado por dizer a coisa certa. Eles ficaram amigos para sempre de verdade (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 116-117).

Instigante nessa história que envolve brigas entre primos, com “pontapés no traseiro” e “pedradas de estilingue na barriga”, é que o mediador das relações infantis não nos parece ser um adulto, como nas histórias anteriores, mas sim uma outra criança, José, também um membro da família, considerado o “primo mais briguento”. José intervém na relação conflituosa das duas crianças, pedindo-lhes que cessassem as brigas e as crianças o escutam, compreendendo que parar de brigar era “a coisa certa” a ser feita para preservar a amizade. Assim, conforme advertiu-nos Jacques Gélis (1991, p. 315), percebemos que a aprendizagem ocorreu a partir da mediação de uma criança que, aparentemente, sabia mais e ousava mais do que as outras.

Outro comportamento surgido na infância e que é considerado inadequado pela sociedade é a mentira. Veremos também que, muitas vezes, ela é um recurso utilizado pela criança para escapar do castigo e da violência familiar. Marina nos conta a história de uma menina que “mentiu para sua mãe que ia na casa da amiga dela e fugiu para a floresta. A mãe ficou preocupada...” (LACÔRTE, 1992, p. 10). A temática da fuga de casa aparece outras vezes nas histórias infantis das crianças do NEI. Ora a criança foge porque é uma criança travessa, ora porque cansou de ser repreendida pelos seus pais, ora porque não tinha a devida atenção em casa. Allan nos conta a história de

um coelho grande e vermelho e que se chamava Betinho, [que] morava numa floresta dentro de um tronco de uma árvore que dava seriguela. Um dia ele fugiu de casa e sua mãe foi procurar. Ela demorou a encontrar e ela encontrou o filhote perto da casa de um homem. A mãe chegou devagarinho, pegou Betinho, brigou com ele e depois voltaram pra casa (MEDEIROS, S., 1997, p. 24).

Já Ana Clara narra a história d'*A menina ruaceira*, repreendida pelo pai que ficou cansado de ver a filha perdendo aula porque queria ficar na rua. “Então ela fugiu o pai dela se arrependeu por ter falado isso. Ela também se arrependeu. O pai dela foi procurar por ela. Procurou por todo lado e não encontrou. No dia seguinte ela voltou pra casa e viverão [sic] felizes para sempre” (CARTAXO, 1996, p. 28). Se, na primeira história, o coelho que foge de casa não tem um motivo aparente para fazê-lo, sugerindo mais uma travessura de criança que é repreendida pela mãe, na segunda história foge de casa a criança que não vê suas vontades atendidas. Entretanto, na história seguinte, a criança que foge de casa o faz por não ver suas necessidades atendidas.

Na narrativa de Rafael, o menino conta a história de “uma baleia que não cuidava do filho. Como não cuidava direito, o filho fugiu lá para um lugar que ninguém podia achar. A baleia ficou muito triste. E... amanhã... o filho veio. A mãe achou o filho dentro da casa” (DINIZ, 1995, p. 19). Se muitas mães zelam por seus filhos, essa última história apresenta-nos a representação de uma mãe considerada relapsa em relação aos cuidados que deveria dispensar ao seu filho. Assim, aos poucos cuidados, o filho responde com a fuga de casa, deixando a mãe triste. Parece-nos, também, que o filho se apercebe da tristeza da mãe e, por não suportar vê-la triste, volta para casa, reatando os laços familiares, fato que ocorre nas três histórias que mencionam fuga de crianças de casa.

Mas a mãe que cuida, brinca, educa e, muitas vezes, castiga e repreende os filhos, recebe um apelo comovente da filha que lhe escreve uma *Carta*: “Querida mamãe, eu gosto da senhora mas eu não gosto da senhora quando a senhora está com raiva” (FREIRE, 1992, n. p.). Acreditamos que a criança tem uma certa consciência de que a raiva torna a sua mãe pouco razoável e mais propensa a ações justificadas pelo arbítrio e pela força. Assim, delineia-se a outra face da maternidade. Muitas vezes, imersa no ambiente doméstico, as voltas com o cuidado da casa e dos filhos, supõe-se que a mãe deseje escapar, nem que seja, brevemente, para um outro mundo, talvez *O mundo perfumado* imaginado por Mateus. Nesse lugar onde

tudo era bem perfumado [...] uma pessoa resolveu sair de casa porque ela estava sentindo o perfume e ela achou o perfume muito cheiroso. Ela pensava que uma moça estava vendendo alguns perfumes. Ela viu em muitas lojas e não achou porque era do mundo perfumado. Ela procurou muito, muito, muito e não conseguiu achar. Uma hora ela parou de procurar ela tinha deixado o filho brincando em casa. O filho dela estava com muitas saudades dela e ela

também estava com muitas saudades dele. Se a mãe dele estava com muitas saudades ela voltou para casa e já estava muito tarde. Aí a mãe brincou muito com o filho. Aí eles passaram muito tempo brincando aí ficou noite e eles dormiram... (VICTOR, 1996, p. 39-40).

Parece-nos que a mulher, que também é mãe, deseja escapar de casa à procura da vida, da beleza, do perfume que, porventura, possa existir no mundo externo ao espaço doméstico. Mas afinal, no imaginário da criança, que lugar seria esse onde tudo era bem perfumado? O que deixaria esse mundo perfumado? Seria uma fórmula misteriosa e mágica existente além muros de casa ou seria o perfume da própria mãe? Na narrativa infantil, em sua busca pelo perfume do mundo, a mãe não encontra o que procura, talvez porque já não seja mais a mesma mulher que era antes, ou talvez porque o perfume já lhe seja tão familiar que ela não mais consiga alcançá-lo fora da pessoa que se tornou e, assim, em um determinado momento, a realidade lhe fala mais alto que a fantasia e a sensação olfativa que lhe faz escapar de casa se transmuta em saudades da maternidade. Na sua busca incessante pelo perfume do mundo a mãe deixou o filho, que também sentia saudades suas, em casa a brincar, em vias de perder a sua companhia e o seu perfume impregnado no mundo. Dessa forma, o mundo real, onde se encontrava o filho, contrapõe-se ao mundo ideal, perfumado, mas inalcançável e o mundo perfumado é invadido pelas saudades da mãe, da casa, do filho e dos momentos que mãe e filho compartilhavam juntos no espaço doméstico. Assim, mesmo tarde, a mãe retorna a tempo ainda de encontrar o filho acordado e com ele brincar até que, juntos, vencidos pelo cansaço e impregnados pelo perfume do mundo, ambos se entregassem ao sono e ao sonho infantil de que o lugar perfumado é aquele onde habitam mãe e filho. Juntos, mãe e filho ainda se entregarão ao abraço amoroso, como sugere Rodrigo, em seu jogo de adivinhação: “Por que é que a mãe abraça o filho? Por amor”, responde a criança (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 41).

Percebemos, a partir da análise de muitas histórias citadas acima, que a questão de gênero está muito presente no cotidiano das relações familiares das crianças do NEI: o pai é quase sempre o provedor do lar, responsável pelo sustento da casa e da família, enquanto cabe à mãe, reclusa ao espaço doméstico, ou associando maternidade e carreira profissional, o papel de cuidar da casa, do marido e dos filhos, educando-os. Acreditamos que essa forma de representar o mundo é fruto das relações a que estavam sujeitas as crianças em seu espaço social e que a escola, tanto por ser espaço de sociabilidade infantil, quanto pelo fato de mediar o processo de construção de tais narrativas na prática pedagógica, também oferecia às crianças sua parcela de contribuição. Entretanto, na história de Giovanna cabe à mulher um papel ativo na vida familiar. É ela que livra seu marido e sua família do perigo e do mal, representado, na

ficção infantil, pelo lobo. Em *O Tatu e o Lobo* a pequena autora nos conta a história de um lobo que tentava, com muitas artimanhas, capturar um tatu que, com muita esperteza, sempre escapava de seu algoz. Mas “No último plano do lobo para pegar o tatu, ele pegou a mulher do tatu. Então a mulher do tatu castigou o lobo, fazendo ele tomar conta de seus filhotes” (SILVA, 2000, p. 46-47). Dessa forma, a mulher do tatu, no imaginário de Giovanna, representa a força e o poder no núcleo doméstico, afinal é ela que, ao invés de fugir, enfrenta o problema que ameaça sua família, o lobo. Ao enfrentá-lo, ela ainda o submete ao matriarcado, colocando-o como guardião de seus filhos. Dessa forma, é a mulher, na imaginação de Giovanna, e não o homem, a grande responsável por livrar sua família do perigo e do mal representado pelo lobo.

Além da mãe e do pai, a figura dos avós também está presente na vida das crianças do NEI. Encontramos indícios desse fato tanto nas histórias que tratam de descrever a casa, quanto nos relatos das crianças sobre o fim de semana ou em uma história totalmente imaginada. Tida como extensão da casa dos pais, a casa dos avós aparece quase sempre como refúgio na infância e os avós como os principais protetores das crianças. Raul Vitor, num relato mais real do que fantasioso, nos conta:

No domingo logo de manhã cheguei na casa da minha vó. Ela já estava esperando a gente: eu, painho, mainha e Léo, meu irmão mais velho. Acho vovó engraçada. Ela gosta de brincar e às vezes de brigar. Ela é brincalhona e brigona. Ela está ficando velhinha. Todo mundo gosta dela. É Teresinha o nome dela. Tudo o que eu quero ela faz rapidinho e sorrindo, e a sobremesa é no capricho. Vovó eu te amo (MEDEIROS, T., 1997, p. 69).

A narrativa apresenta-nos a família mais extensa, composta pelos avós, pais e filhos, reunindo-se na casa dos avós para o almoço de domingo, com vistas a reforçar os laços familiares, sobretudo entre avós e netos. O relato de Raul é, pois, um indicativo de que nos finais de semana os avós tinham sempre um lugar cativo ao lado dos netos. Chama-nos a atenção, ainda, na narrativa do menino a afetividade que caracteriza a avó, duas vezes mãe: “engraçada”, “brincalhona e brigona”, atende a todos os caprichos do neto, uma vez que tudo que ele quer, “ela faz rapidinho e sorrindo”. Assim, à dedicação, ao cuidado e ao afeto, o neto responde com o amor devotado à avó, materializado em uma declaração: “Vovó eu te amo”.

De forma semelhante, Lucília conta a história de um menino que interrompeu seu divertimento no lago para ir ter com os avós, recém-chegados em sua casa, conforme anunciava sua mãe: “filho, venha aqui, sua vovó e seu vovô chegaram!” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 24). E o menino, sem resistência, saiu do lago para ir ter com os avós recém-chegados e, assim, supomos, reforçar os laços e receber o afeto dos mais velhos da família.

4.3. Vivência e experiência infantil: brincadeiras, esportes e atividades físicas, festas e comemorações

Nas histórias de faz de conta das crianças do NEI realidade e ficção se entrecruzam e narrativas acerca das aprendizagens da infância, conduzidas sobretudo pela família, no espaço da casa, mas adquiridas na convivência com o outro, crianças ou adultos, nos mais diversos espaços sociais, no âmbito da rua, saltam aos nossos olhos. Já dizia Jacques Gélis (1991, p. 314-315) que a infância é

a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças, crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagem das regras de participação na comunidade local, aprendizagem das coisas da vida. Pai e mãe tinham um papel preponderante nessa educação.

A casa, marcada pela calma e pela tranquilidade, e a rua, marcada pelo fluxo, pelo movimento e pela surpresa, apresentam à criança novas possibilidades de aprendizagem, na relação que estabelecem com os membros do seu grupo familiar ou com o outro, parte de um grupo social mais amplo. Segundo Roberto da Matta (1986, p. 15), a vida social brasileira é dividida entre esses dois espaços sociais fundamentais, o mundo da casa e o mundo da rua, que se inter cruzam e se interpenetram, fazendo parte de um ciclo que é percorrido, cotidianamente, por homens e mulheres, velhos e crianças.

No espaço da casa os indivíduos pertencem, geralmente, a uma mesma família, cujos membros “possuem a mesma substância – a mesma carne, o mesmo sangue e, conseqüentemente, as mesmas tendências, relações, valores” que cabe ao grupo resguardar e preservar (DA MATTA, 1986, p. 16). Tomando como base o postulado de Marcel Mauss, Roberto da Matta menciona que “a ideia de residência é um fato social totalizante”, uma vez que a casa representa “um espaço profundamente totalizado numa forte moral”, cuja dimensão da vida social está permeada de valores e de realidades múltiplas. Assim, a casa é tanto um “lugar físico”, quanto “um lugar moral”, espaço onde os indivíduos se realizam tanto em suas dimensões biológica quanto moral e social. Dessa forma, no espaço da casa o indivíduo é único e insubstituível, ocupando um lugar singular numa teia de relações marcadas por muitas dimensões sociais importantes, como a divisão de sexo e de idade.

Começamos nossa análise, portanto, pela casa, que nos permite observar o lugar que as crianças ocupavam dentro desse espaço familiar, uma vez que, conforme já nos advertiu Philippe Ariès (1986, p. 271), “o sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família”. Uma série de histórias a respeito da casa de morada da criança, da avó e do tio, nos soaram como relatos muito mais reais do que ficcionais, como parte do cotidiano das crianças que as

escreveram. Chegamos a tal conclusão em função do uso da primeira pessoa do singular na escrita infantil: “a minha casa”, “a casa da minha avó”, “a mansão do meu tio”. O eu do narrador, em nosso ponto de vista, tem franca correspondência com o eu do autor. Parece-nos mesmo que a criança transplantou para o papel a sua percepção em relação ao espaço físico onde habitava ou por onde circulava.

Como já dissemos anteriormente, nossas crianças pertenciam, sobretudo, às camadas médias da população norte riograndense, visto que eram filhos de professores, servidores ou alunos da UFRN. Em função disso, os lugares que frequentavam e os espaços nos quais circulavam são bem característicos dessa camada social. Mesmo que, em tais histórias, as crianças, como protagonistas, não relatassem seu mundo real, mas sim seu mundo imaginário e idealizado, tais relatos nos aparecem como indicativos dos espaços de vivência e experiência infantil.

Nas histórias sobre a casa de morada, seja da criança ou de algum familiar, sobressai sempre a ideia da casa com um jardim ou quintal onde a criança pudesse correr, brincar, subir em árvores, colher frutas no pé, enfim, brincar e se divertir. A casa é o espaço de acolhimento, de segurança e de tranquilidade. Na casa de Daniele “tem jardim, sol, árvore. [...] Eu gosto muito da minha casa e do meu jardim” (HACKRADT, 1990, p. 5). Já David assim se refere à sua casa: “A casa é minha. Na casa tem sol, árvore e nuvem” (HACKRADT, 1990, p. 7). A casa das duas crianças também abriga um carro, que conduz a família, em segurança, no espaço da rua. Daniele nos conta que seu “pai tem um carro que leva a gente para passear” (HACKRADT, 1990, p. 5). E Davi menciona que “Na casa tem um carro. O carro é novo. O pneu está furado” (HACKRADT, 1990, p. 7). E de pneu furado, difícil sair para passear de carro na rua. Parece-nos que o carro está intimamente relacionado, sobretudo na primeira história, ao passeio que tanta alegria traz à infância. Isso é o que também sobressai na história de Ademir Daniel: “O homem tinha um fusquinha azul e foi na loja e comprou outro carro. Vendeu o fusquinha e foi passear no carro novo e foi feliz pra sempre” (LACÔRTE, 1992, p. 1). O carro participa do fluxo e do movimento próprio da rua, permitindo à criança ali transitar com segurança. Outra alegria da infância é passear na casa da avó, ou do tio, se ele tem uma casa muito grande e interessante, que mais se parece uma mansão. “Na casa de minha vó – menciona Gabriela – tem tanque, pé de manga, banana e todo mundo gosta muito da casa de vovó” (HACKRADT, 1990, p. 6). “Na mansão do meu tio – menciona Rafael – tinha sala com televisão, mesa, cadera [sic] e antena. Todos os sobrinhos gostam da mansão do meu tio. Meu tio dexava [sic] todos brincarem (HACKRADT, 1990, p. 10). Já em uma narrativa ficcional, ao reescrever a história de *Chapeuzinho Amarelo*, Ana Patrícia nos conta que “ela morava numa

casa muito linda e uma mãe chamada Amanda e elas gostavam de brincar de tica-cola em frente da casa delas” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 16).

Dentre os relatos transcritos acima, apenas o de Rafael destoa dos demais em relação ao espaço físico da casa. Enquanto as demais crianças destacam a paisagem natural que se articula ao espaço doméstico, Rafael destaca o espaço interno da casa, a paisagem artificial, dada pelo ambiente da sala de televisão com seu jogo de mesa e cadeiras. Mas o ambiente aparentemente amplo da mansão do tio de Rafael é, explicitamente, um convite à brincadeira infantil. Implícita em algumas histórias, explícita em outras, está a noção de que o espaço doméstico é também espaço das brincadeiras da infância. Fica-nos, pois, bastante claro o quanto a casa se estrutura em torno da criança e o quanto a criança se torna o centro das relações familiares, com grande parte da energia do grupo familiar voltada para a satisfação das necessidades da infância.

4.3.1. Brincadeiras da infância

A brincadeira é atividade humanizadora na infância e as crianças utilizam-se dos mais diversos instrumentos para as atividades de brincar. Os brinquedos, o corpo, o espaço e a linguagem propiciam à criança o prazer lúdico que também lhe permite descobrir e redescobrir o mundo. Walter Benjamin (1994, p. 237-238) menciona que “a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis capazes de despertar a atenção infantil” e que, a partir da observação, as crianças reconhecem “o rosto que as coisas do mundo assumem para elas, e só para elas”. Mas a ação da criança no mundo não ocorre em função da simples observação e imitação das atividades dos adultos e sim a partir de uma relação nova e original que elas criam com as coisas do mundo a partir de suas brincadeiras. “Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos” (BENJAMIN, 1994, p. 238). Se, de um lado, podemos compreender que, por meio da brincadeira, as crianças estabelecem um diálogo com a tradição, com as gerações que a precederam, já que constroem “um microcosmos no macrocosmos”, apropriando-se, dessa forma, de significados socialmente instituídos, por outro lado as crianças também têm a possibilidade de criar e imaginar, imprimindo significados muito particulares às coisas do mundo. Assim sendo, a formação subjetiva da criança é fruto de sua ação sobre o mundo, possibilitada, em grande parte, pela brincadeira.

Segundo Benjamin, para compreendermos o brinquedo na vida das crianças precisamos ir além do espírito infantil:

A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem. Por

isso o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo (BENJAMIN, 1994, p. 247-248).

A brincadeira e os brinquedos são elementos fundamentais na relação da criança com a realidade sociocultural no qual está inserida, embora refiram-se também à herança cultural de diferentes gerações distantes no tempo e no espaço. Dessa forma, os instrumentos do brincar testemunham a experiência da infância no decurso do tempo (MACHADO; CHAVES, 1998, p. 49).

A brincadeira opera-se nos mais diversos espaços. Mas a rua, espaço típico do lazer, lugar de fluxo e de movimento (DA MATTA, 1986, p. 16), pode ser compreendida também como um espaço de sociabilidade e de brincadeiras na infância. No entanto, as crianças que brincavam na rua não eram as mesmas da geração das crianças que estudavam no NEI, mas da geração anterior, dos seus pais. As crianças das turmas 5 A e B do NEI, respectivamente, do turno matutino e vespertino, do ano de 1997, visitaram aquele passado que não conheceram, com saudosismo, em função das histórias contadas por seus pais, enfatizando que naquele tempo “o mundo era bem diferente” e “parece que era bem mais legal do que hoje” (MEDEIROS, 1997a, p. 17). As crianças destacam que, naquela época em que as ruas “eram mais calmas, havia poucos carros e o trânsito era uma beleza”, em que “não havia televisão em todos os lugares” e os vizinhos conversavam mais entre si, sendo mais amigos, as crianças, depois de chegar da escola e fazer a atividade de casa, podiam brincar na rua, na frente da casa onde moravam, onde se reuniam com outras crianças ao findar da tarde e início da noite (MEDEIROS, 1997a, p. 17).

As crianças do NEI destacam que aquela geração de crianças, a dos seus pais, muito provavelmente em sentido inverso a sua, não “ficava vidrada na televisão porque ainda não havia este aparelho em toda casa, não!”, restando-lhes brincar e brincar e “até banho de chuva podiam tomar na rua” (MEDEIROS, 1997b, p. 16). Destacam também que aquelas crianças “não viviam trancadas em apartamentos e podiam brincar toda noite na rua sem ter medo de assalto” (MEDEIROS, 1997b, p. 16). E no espaço mais amplo da rua “brincavam de roda, passa o anel, bandeirinha, bandido e mocinho, futebol, academia, matar, tô no poço, tica, esconde-esconde, salada mista, pular corda e outros mais” (MEDEIROS, 1997a, p. 17).

As crianças da turma 5 A destacam algumas brincadeiras que, segundo elas, eram “superlegais e que hoje nós quase não vemos mais: cozinhando, peia-quente, barra-bandeira, passa anel, pula corda, escolinha, polícia e ladrão, carrinho de rolimã, bola de gude...” (MEDEIROS, 1997a, p. 16). Enquanto as crianças brincavam, seus pais, juntamente com os adultos da vizinhança, de olho na criançada, “proseavam” sentados na calçada. Sentadas nas

calçadas as crianças também gostavam de brincar contando as estrelas e fazendo adivinhações (MEDEIROS, 1997a, p. 17).

Embora o texto coletivo das crianças da turma 5 A faça referência a uma série de brincadeiras que, na contemporaneidade, estariam entrando em desuso, o que constatamos, ao comparar tal narrativa com as histórias de faz de conta acerca dessas brincadeiras mais tradicionais, é que elas ainda faziam parte da realidade das crianças do NEI, embora não fossem mais vivenciadas no espaço público da rua, em função dos riscos que, sobretudo, as grandes cidades ofereciam à infância, tais como o trânsito intenso em determinadas ruas e a insegurança pública, como lembraram as crianças da turma 5 A. No entanto, muitas dessas brincadeiras eram resgatadas no ambiente escolar, cuja amplitude do espaço físico permitia que as crianças brincassem mais livremente sem ter que se preocupar com os perigos da rua.

Assim, nas histórias de faz de conta produzidas pelas crianças do NEI encontramos muitas referências às tradicionais brincadeiras infantis: pega-pega ou tica e suas variações (tica-tica, tica-cola, tica-fruta, tica-pega, tica-trepa), esconde-esconde, bola, autorama de madeira, bolinha de gude, bichinho de pelúcia, boneca, pula-corda, bicicleta, quebra-cabeça, balanço, casinha de madeira, pazinha na areia, entre outras. Tais brincadeiras que, conforme podemos atestar, fizeram parte da infância de gerações de crianças, aparecem com grande frequência nas narrativas das crianças das turmas de alfabetização do NEI. Constatamos, pois, que o universo das brincadeiras infantis estava impregnado de vestígios da geração anterior. Se, de um lado, as crianças constroem seu mundo por intermédio da invenção, da criação e da imaginação, de outro, recebem dos adultos brinquedos e brincadeiras, que podem tanto ser imitados quanto confrontados. Assim, renovação e tradição fazem parte do universo das brincadeiras infantis, permitindo às crianças construir, a partir dessa relação entre o novo e o velho, a sua subjetividade. Nas páginas seguintes buscaremos descrever as brincadeiras que mais se destacavam entre as crianças do NEI, no último quartel do século XX e inícios do século XXI, apropriando-nos dos relatos infantis.

Lucas nos conta a história de dois amigos que brincavam juntos de tica. Num dado momento, um deles interrompeu a brincadeira dizendo: “ah, não; eu não vou brincar de tica. Eu só vou brincar de esconde-esconde” (LACÔRTE, 1992, p. 10). Já para a “coruja que gostava de brincar de dia”, conta-nos Gustavo, “sua brincadeira preferida era tica-trepa. Todos os dias ela chamava os amigos para brincar na floresta onde viviam” (MORAES; COSTA, 2006, p. 23). E Mércia nos conta a história de *A menina de olhos azuis*, enquanto ela “estava brincando de bicicleta [...] os meninos só ficavam paquerando...” (LACÔRTE, 1992, p. 14). Luiza conta a história de duas irmãs, Patrícia e Gabriela, que “brincavam de boneca”, mas “a brincadeira

preferida delas era pular corda” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 70-71). Helena nos conta a história de uma princesa que “gostava de brincar em uma árvore onde tinha um balanço e em uma casinha de madeira. Brincava com sua irmã [...] e com sua boneca” (MORAES; COSTA, 2006, p. 24). Já “Júlio, Léo e Jansen [colegas da turma 5] jogam futebol. Júlio chutou a bola e fez o gol. O menino balançou a bandeira”⁹⁸ (VICTOR, 1995, p. 17). As crianças gostavam tanto de futebol que Nimai narrou a história de “José que vivia com a bola no pé. Comia com a bola no pé, ia para a escola com a bola no pé, fazia tudo com a bola no pé”. O menino gostava tanto de futebol que “cresceu e virou o melhor jogador do mundo, o maior goleador do universo!” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 82).

Mas não é só para o jogo do futebol que serve a bola: inúmeras brincadeiras infantis são realizadas com bola atraindo a atenção de crianças de várias faixas etárias. Bárbara conta a história de um menino chamado João que “gostava de brincar com os amigos de bola na floresta que ficava perto do mar. João tinha uma irmã chamada Maria que gostava muito dele. Ela tinha quatro anos e sempre ia brincar de bola com ele e os amigos (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 110). A bola democratiza a brincadeira entre crianças de idades e sexo diferentes. A história de Júlia nos fala sobre dois irmãos, chamados João e Maria, que “brincavam, se divertiam num jardim perto da casa deles. No sábado eles iam para o jardim brincar com seus amigos e passavam o dia brincando. Eles brincavam de esconde-esconde, pega-pega, entre outras brincadeiras. A noite chegou eles foram para casa dormir” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 66-67). Acrescenta a pequena autora que, depois de um dia cheio na escola, as crianças “voltaram para casa e chamaram os amigos para jantar e brincar. Os dois brincaram de futebol e tica fruta. Quando chegou a noite seus amigos foram embora e João e Maria foram dormir” (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 66-67). A história de Morena também nos apresenta as brincadeiras de “uma menininha que se chamava Lili e ela tinha quatro aninhos e adorava ficar no jardim brincando com sua pazinha”. Em casa, a menina, logo depois de acordar e tomar o café, “foi brincar de boneca” com sua amiguinha. “Ainda brincaram de corda e foram felizes para sempre” (FONSECA; FERNANDES, 2002, p. 89). Pressupomos, a partir das narrativas citadas acima, que a rotina das crianças era marcada por brincadeiras, sono, alimentação e novas brincadeiras. Pois é a brincadeira, adverte-nos Benjamin (1994, p. 252), nada além das brincadeiras, que está na origem de todos os hábitos infantis. É brincando que a criança adquire o hábito de se alimentar, se vestir, se banhar e dormir. “E da brincadeira que nasce o hábito, e

⁹⁸ Júlio é uma criança com deficiência. Segundo Analice Victor, professora do menino, o texto que aqui transcrevemos “foi expresso por Júlio através de gestos que foram interpretados e escritos pela professora” (VICTOR, 1995, p. 17).

mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim os resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror” (BENJAMIN, 1994, p. 253). Se o hábito de brincar é parte constitutiva da infância, observamos também que as brincadeiras ditas tradicionais, vivenciadas por gerações de crianças, são preponderantes nos relatos infantis.

Piqueniques e acampamentos também são uma forma de entretenimento para as crianças. Com uma toalha estendida no chão temos comilança, brincadeiras e, conseqüentemente, muita diversão. Natália narra a história de

um grupo de meninas [que] estava em casa e tiveram a ideia de fazer um piquenique no bosque. Elas combinaram de fazer o piquenique no outro dia. Então elas prepararam suco, sanduíches, bolachas, laranjas, carne e batata frita. Quando chegou o dia do piquenique elas foram arrumar as coisas e foram para o bosque e brincaram muito [...] (MEDEIROS, T., 1997, p. 63).

Nos piqueniques e acampamentos algumas crianças assumem o protagonismo dentre as demais, destacando-se em conduzir as brincadeiras, como fez Pedrinho, personagem da história de Natália, que soube usar da sua capacidade de entreter seus amigos com o seu bom humor, contando piadas engraçadas, que muito divertiram as crianças. Natália menciona que o menino “foi para um acampamento muito legal e contava piadas engraçadas que fazia rir muito. Eles nem conseguiam dormir” de tanto que riam das piadas do garoto (MOREIRA; PIMENTEL; MELO, 2001, p. 65). A partir desses relatos observamos o quanto o espaço (o bosque e o acampamento) e a linguagem (a piada) podem se constituir em instrumentos do brincar para as crianças.

Veremos, em algumas histórias de faz de conta, que brincadeiras de bonecas são comuns nas histórias narradas pelas meninas, cujas protagonistas também são do sexo feminino. Tal fato aparece-nos, mais uma vez, como um indicativo das questões de gênero na vida social das crianças. Entretanto, chama-nos atenção, nas duas histórias que analisaremos abaixo, o poder mágico conferido aos brinquedos pelas crianças, fruto da sua imaginação e da sua fantasia, fato que confere um caráter especial ao brinquedo e à brincadeira. Em *A bolinha mágica*, Viviane conta a história de

uma menina chamada Mariana que gostava de brincar de bonecas e de esconde-esconde com suas amigas. Um dia ela estava no jardim da sua casa procurando uma bolinha de gude. Só que achou uma bolinha diferente. Levou a bolinha para casa e disse para a mãe: – Será que é uma bolinha mágica? – Claro que é, filha! – respondeu a mãe. Mariana brincou com a bolinha e depois guardou na gaveta do seu quarto. No outro dia, quando ela acordou, a bolinha tinha virado uma linda borboleta, toda azulzinha. A linda borboleta foi voar no jardim. A menina ficou emocionada e todos os dias ela ia visitar a borboleta (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 41).

Já Gabriela acredita que os brinquedos possuem o poder mágico da fala:

Era uma vez uma menina que gostava muito de brincar com os brinquedos na cama dela e da mãe. Ela tinha três bonecas: Tereza, Alice e Renata e alguns ursinhos de pelúcia. Um dia ela estava brincando com suas bonecas, então elas começaram a falar, falaram muito. A menina ficou impressionada com aquilo, saiu correndo e foi direto dizer para a mãe. A mãe não acreditou nela. Então ela voltou para o quarto e foi conversar com os brinquedos (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 42).

Nas duas narrativas que transcrevemos, as crianças, protagonistas das histórias, procuram a mãe para que possam atestar o poder sobrenatural dos seus brinquedos, mas enquanto a mãe de Mariana ratifica a magia do brinquedo, dando asas à fantasia da sua filha, a segunda desacredita da palavra da criança, supomos, com vistas a trazê-la para a realidade. No entanto, a menina prefere voltar ao quarto, ao mundo da fantasia, dos sonhos e da imaginação e à conversa com os seus brinquedos do que ater-se à realidade nua e crua que lhe foi apresentada pela mãe. Essas narrativas, para lembrar Todorov (1981, p. 15), nos conduzem ao “coração do fantástico”:

Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos (TODOROV, 1981, p.15).

Dessa forma, observamos que nas duas narrativas citadas o mundo fantástico das personagens construídas pelas crianças se define em relação ao real e ao imaginário. A mãe das personagens, ao escolher entre uma das duas respostas, deixa o terreno do fantástico para ingressar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso. Assim, “o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1981, p. 15).

Os relatos acerca dos brinquedos e das brincadeiras que apresentamos anteriormente demonstram que grande parte dos brinquedos e das brincadeiras infantis narrados pelas crianças do NEI eram bastante tradicionais, atravessando gerações de crianças e indicando-nos uma permanência no universo cultural infantil. Muitas dessas brincadeiras eram compartilhadas por crianças de ambos os sexos e não indicavam a existência de uma especialização. Assim, crianças do sexo masculino e feminino jogavam os mesmos jogos e participavam das mesmas brincadeiras, fossem as diversas variações da brincadeira de tica, também conhecida como pega-pega, ou o esconde-esconde, a bola, a corda, a bicicleta, o quebra-cabeça, entre outras.

No entanto, os estudos históricos sobre o tema demonstram que existem algumas brincadeiras que imitam os comportamentos dos adultos. Philippe Ariès, em sua *Pequena contribuição à história dos jogos e dos brinquedos* (1986), menciona que certos brinquedos e brincadeiras nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escola. Dessa forma, afirma o autor, “as crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras” (ARIÈS, 1986, p. 89). Compreendemos, portanto, que o apreço das meninas pelas bonecas está diretamente relacionado ao fato de que, historicamente, desde muito cedo, elas eram preparadas para se dedicar à maternidade e para cuidar dos seus filhos, imitando o que percebiam em relação ao comportamento da própria mãe ou das mulheres adultas que as cercavam.

Da mesma forma, podemos compreender a brincadeira de casinha, com panelinhas, utensílios domésticos e móveis em miniatura, que constituem as casas de brinquedo, uma representação do espaço doméstico adulto, muito comum às práticas brincantes das meninas. Em relação aos meninos destacaríamos, de forma semelhante, o apego aos carrinhos. Chamamos a atenção o fato de que nas histórias de faz de conta das crianças do NEI essa especialização dos brinquedos não é de todo aparente e o que prevalece mesmo são as brincadeiras compartilhadas por crianças de ambos os sexos, embora as narrativas sobre bonecas sejam sempre protagonizadas por crianças do sexo feminino.

Se, de um lado, Ariès destaca o caráter de imitação das brincadeiras, de outro Benjamin reafirma o seu caráter de confronto, enfatizando que tanto as brincadeiras infantis quanto “o mundo perceptivo das crianças está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles” (BENJAMIN, 1994, p. 250). Acrescenta o autor ser impossível situar as brincadeiras das crianças

num mundo da fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo que não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com as crianças. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos.

Diante de um brinquedo a criança tem a opção tanto de imitar as brincadeiras dos adultos como de confrontá-las, usando para isso os atributos de sua capacidade imaginativa. Assim, diferentes gerações podem atribuir diferentes usos aos mesmos brinquedos. Nessa dinâmica da imitação, confrontação e imaginação forma-se o universo perceptivo na infância.

Outro elemento que Ariès destaca, e que achamos relevante mencionar em nosso estudo, diz respeito ao fato de que determinados brinquedos, que hoje são individualizados e

destituídos de qualquer conteúdo social, parecem ter sido ligados, em sua origem, a cerimônias tradicionais que misturavam as crianças e os jovens com os adultos. Um desses brinquedos, que ainda hoje faz parte do cotidiano das crianças e que está presente nas narrativas das crianças do NEI, é o balanço. Mencionando o estudo realizado por Nilsson, Ariès (1986, p. 89) destaca:

o balanço, tão frequente na iconografia dos jogos e brincadeiras ainda no século XVIII, figurava entre os ritos de umas das festas previstas pelo calendário: as Aiora, a festa da juventude. Os meninos pulavam sobre odres cheios de vinho, e as meninas eram empurradas em balanços. Essa última cena pode ser vista em vasos pintados, e Nilsson a interpreta como um rito de fecundidade. Existia uma relação estreita entre uma cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo ela foi cada vez mais reservada às crianças cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1986, p. 89).

Mas se, de um lado, a tradição e o conservadorismo e, de outro, a renovação e o confronto fazem parte da história dos brinquedos e das brincadeiras infantis, a mudança se instaura com a influência dos meios de comunicação de massa e com o advento da tecnologia e dos jogos eletrônicos, a partir de meados do século XX. Conforme analisamos no Capítulo 3 de nossa tese, na década de 1990, a indústria do entretenimento infantil já havia, há algum tempo, invadido as casas das camadas médias brasileiras.

4.3.2. Esportes e atividades físicas

Entre as crianças das camadas médias da população, a prática de esportes e atividades físicas também era bastante usual na vida cotidiana: natação, futebol, vôlei, boxe, ballet e ginástica aparecem nos relatos das crianças do NEI. E entre as crianças que praticavam tais atividades era bastante comum também a participação em competições e espetáculos. Giovanna, empregando características humanas a um leão, relata:

Um dia o leão estava brincando com seus amigos. Os seus amigos disseram que ia ter um campeonato de natação na floresta. O leão nadou muito no lago. Ele queria ganhar uma medalha e tinha que treinar. Ele treinou muito e quando chegou o dia ele estava alegre e um pouquinho nervoso. E quando chegou a vez dele nadar os amigos ficaram torcendo pra ele. Enquanto os amigos torciam ele nadava muito forte. Ele venceu e ganhou uma medalha. Os amigos dele fizeram uma festa e ele ganhou muitos presentes (MEDEIROS, T., 1997, p. 54).

Treinar, competir, ficar animado, mas igualmente ansioso, receber o apoio dos amigos, vencer e depois comemorar o prêmio conquistado era momento de grande euforia na infância. Em uma outra história sobre as aventuras d'*O bicho dragão*, Thiago Vinicius nos conta:

O dragão estava lutando contra a leoa porque tinha inveja. O dragão era de um time de futebol e a leoa de outro. A leoa era do **Contemporâneo** e o dragão da **Casa Escola**. O dragão ganhou a luta porque fez um plano de pegar um monte de espadas e jogar na leoa. A alma da leoa ficou lá no céu e viu o dragão e chamou com ele muitos palavrões (PONTES; CARTAXO, 2003, p. 87, grifos nossos).

Consideramos essa história particularmente interessante porque faz referência a disputas e rivalidades esportivas envolvendo outras escolas de educação básica existentes em Natal no período estudado. Como o NEI dedicava-se, exclusivamente, à educação infantil no período contemplado por nossa tese, muito provavelmente, outras crianças do convívio das que analisamos aqui, que não eram filhas de servidores da UFRN e que também pertenciam às camadas médias da população norte riograndense, ou as crianças mais velhas de sua própria família, já em idade de frequentar o ensino fundamental, eram encaminhadas às escolas da rede privada de educação básica de Natal, da qual o Instituto Educacional Casa Escola e o Complexo Educacional Contemporâneo faziam parte.

Outra competição que aparece nas narrativas da criança fazia referência a um torneio de pesca ocorrido na Praia do Forte, em Natal, do qual o menino protagonista, Nemésio, que era o próprio autor da história, participava defendendo a Assen – Associação dos Subtenentes e Sargentos do Exército.

Era uma vez um menino que se chamava Nemésio. Ele tinha um pai chamado Evilásio. Todo dia que tinha pescaria os dois iam pescar. Nemésio e o pai dele gostavam muito de peixe. Um dia houve um torneio de pesca e Nemésio quis participar. O clube de Nemésio era a Assen e ele foi para o torneio que aconteceu na Praia do Forte. No dia do torneio a praia estava cheia de pescadores adultos e crianças. Nemésio é um pescador juvenil. Nesse torneio a pesca era feita em dupla. Quando começou a pescaria todos arremessaram a linha e ficaram esperando o peixe. De repente a vara de Nemésio começou a beliscar. Ele recolheu a vara rápido e veio um peixe agulha. No final do torneio Nemésio e seu amigo foram os vencedores (LIRA; MEDEIROS, 1998, p. 55-56).

A história de Nemésio é uma boa demonstração de como as vivências cotidianas das crianças ofereciam matéria para a produção de textos e para o exercício da escrita. Nemésio, provavelmente, era filho de militar e, juntamente com o seu pai, praticavam a pesca esportiva carregando o nome do clube ao qual eram filiados. Em função das informações contidas na narrativa, que guardam relação com a realidade social na qual a criança estava inserida, acreditamos que a participação do “menino pescador” no torneio de pescaria ocorrido na Praia do Forte tenha, de fato, sido uma experiência vivida pelo menino escritor.

Além de torneios nos quais eram as competidoras, não podíamos deixar de mencionar a participação das crianças em eventos esportivos como torcedoras. Em *Uma partida de futebol*, Artur narra a sua ida ao *Machadão*, estádio esportivo do município de Natal, para

torcer pelo América, time de futebol da capital potiguar que, naquele ano, competia na série A do Campeonato Brasileiro de Futebol.

Num domingo eu e meu pai fomos para o jogo no Machadão. Iam jogar o time do América contra o time do Goiás. Quando a gente chegou tinha muita gente. De um lado era do Goiás e de outro lado tinha muito mais pessoas torcendo pelo América. Também tinha pessoas que vendiam coisas para comer e beber. O jogo demorou um pouquinho para começar. As pessoas soltaram fogos e o América entrou para se esquentar. Depois o Goiás entrou. O jogo começou e foi difícil. O América só conseguiu fazer um gol por pênalti, aí ficou um a um. Até que o América fez outro gol também por pênalti e aí o jogo ficou 2 x 1 e o América ganhou (LIRA; MEDEIROS, 1998, p. 32).

Apesar da vitória do América sobre o Goiás, o time não fez, naquele ano, uma boa campanha, tendo sido rebaixado para a série B no ano seguinte. Entretanto, naquele mesmo ano de 1998, o time potiguar conquistou o seu principal título, a *Copa do Nordeste de Futebol*, que lhe conferiu o direito à participação na extinta *Copa Conmebol*, hoje denominada *Copa Sul-Americana* (AMERICADENATAL, s.d.). Essa história nos permite, mais uma vez, averiguar as práticas de entretenimento das quais as famílias de classe média participavam. Além disso, tanto o relato de Nemésio quanto o de Artur fazem referência às atividades partilhadas por pai e filho, dado que nos leva a atestar a presença da figura paterna em eventos que aconteciam fora do recinto doméstico.

Saindo do âmbito dos esportes protagonizados, majoritariamente, pelos meninos, passemos às atividades que atraíam, sobretudo, as meninas. Na sessão autobiográfica existente em alguns livros da turma 5, observamos que o jogo de futebol é, sobretudo, uma preferência masculina enquanto o balé é atividade exclusivamente feminina, numa clara demonstração de como as questões de gênero afetam os interesses das crianças. Das 49 crianças que citam o futebol como esporte preferido, 46 são do sexo masculino e apenas 3 do sexo feminino, perfazendo uma cifra de 93,9% e 6,1%, respectivamente. Já em relação ao balé, 100% das respostas são provenientes de crianças do sexo feminino, demonstrando, de certa forma, uma resistência dos meninos a tal prática.

A história narrada por Mariana também é protagonizada por uma menina e se refere à ansiedade que domina a protagonista ao iniciar a prática do balé. Parece-nos que o acontecimento foi tão marcante na vida da personagem que os detalhes daquele dia que antecederam sua primeira aula de balé foram rememorados com precisão afim de demarcar o tempo do acontecimento. Assim ficamos conhecendo Raquel, *A menina que gostava de balé* e

Um dia [...] foi dormir numa barraca próxima da sua casa com os amigos. Quando amanheceu ela foi para casa dela, chegando lá ela tomou banho e vestiu sua roupa de balé e saiu com sua mãe, pegou a besta e foi para o colégio.

Quando chegou na aula Raquel estava nervosa porque ela era novata, mas a professora era boazinha e ensinou a Raquel a ficar na ponta do pé, ela aprendeu vários passos legais, como andar na ponta dos pés e rodopiar e ficou muito feliz de ter aprendido a dançar balé (PIMENTEL; SOUZA; JORDÃO, 2002, p. 73-74).

Ansiedade e medo invadem as crianças que são confrontadas com o novo e o desconhecido e a superação de tal sentimento requer a figura do outro, mais experiente, capaz de transmitir confiança e segurança. Assim, de um lado, temos o nervosismo da criança, muito próprio à infância, por ser “novata” na turma e, de outro, a boa acolhida da professora que, muito provavelmente, permitiu à menina superar a ansiedade inicial e se sobressair na prática do balé.

Por fim, mais uma vez, numa clara demonstração acerca das questões de gênero que fazem parte do imaginário social, presentes na narrativa infantil, Marcelo refere-se à fragilidade feminina, se contraposta à virilidade masculina, ao narrar um’*A luta de boxe* entre uma menina e um menino:

Era uma vez uma luta de boxe. Uma menina e um menino foram lutar. Quem será que vai ganhar? O menino era mais forte. A luta começou. Ele ficou dando socos na menina até ela ficar roxinha. Ele venceu e ganhou um troféu. A menina coitadinha, foi para o hospital (DINIZ, 1995, p. 13).

No relato transcrito acima, a menina é adjetivada como “coitadinha”. Fisicamente mais fraca que o menino, recebe uma surra até “ficar roxinha” e perde a luta de boxe, garantindo a vitória ao “mais forte”. No boxe como na vida, a força masculina se contrapõe à fragilidade feminina e o imaginário infantil apresenta-se como parte do imaginário social que considera legítimo submeter a mulher à força e ao poder masculino. Acreditamos que tal leitura da criança está ancorada nos códigos que se estabelecem no âmbito do espaço doméstico, no seio da família brasileira e, mais especificamente, da família natalense. Roberto da Matta (1986, p. 19) já nos advertia que no espaço da casa existe uma forte tendência de se produzir um discurso conservador, no qual os valores morais tradicionais são defendidos pelos mais velhos e pelos homens, cabendo às gerações mais novas e, entre elas as crianças, resguardá-los e perpetuá-los. Dessa forma, acreditamos que era no âmbito familiar que se forjava um modelo de sociedade que era tradicionalista, conservadora, machista e sexista e que, de certa forma, possuía reflexos na escrita das crianças do NEI.

4.3.3. Festas e comemorações

Nas sociedades antigas as festas sazonais e tradicionais eram um dos principais meios de que uma sociedade dispunha para estreitar seus laços coletivos e para se manter unida (ARIËS, 1986, p. 94). Realizando-se em datas fixas do calendário e seus programas seguindo,

em geral, regras tradicionais, as crianças e os jovens participavam delas em pé de igualdade com outros membros da sociedade e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição. Dessa forma, cumpre destacar a importância dessas festas na memória e na sensibilidade coletiva que acabou atravessando o tempo. A análise das narrativas das crianças do NEI demonstra que o espaço da casa também abrigava as comemorações mais marcantes da infância – as festas de aniversário, a comemoração da Páscoa e do Natal, todas elas festas sazonais e tradicionais, que, na contemporaneidade, fazem da criança seu personagem principal, tornando-se festas marcantes da infância. Em tais momentos, quando se reuniam familiares e amigos no ambiente doméstico, as crianças aproveitavam para conversar entre si e com os adultos que as rodeavam, se divertiam, brincavam, ganhavam presentes. Nesse sentido, a casa deixava de ser espaço restrito de convivência familiar, ampliando a sociabilidade infantil.

O aniversário é uma das datas mais esperadas na infância. Mal completa a nova idade, a criança já se apressa a esperar o aniversário do próximo ano, ou porque terá uma festa e, conseqüentemente, receberá amigos e atenção especial, ou, simplesmente, porque receberá presentes. Existiam aniversários que eram comemorados na escola, como mencionamos no Capítulo 2 dessa tese, outros eram festejados em casa. Existiam festas que eram planejadas conjuntamente com a criança, outras eram uma grande surpresa. Havia aniversários que não eram festejados, mas as crianças eram presenteadas. E existiam presentes que adquiriam um significado todo especial em função de tais datas. Mariana relata que “Lulu era uma menina que gostava do guarda-chuva porque a mãe deu para ela no dia do seu aniversário” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 60). Já Luciana foi duplamente presenteada no dia do seu aniversário: “ganhou um cachorro de seu pai e da sua mãe”, bem como uma festa surpresa. Sua história nos foi contada por Maria Lara:

Morava em uma cidade uma menina que se chamava Luciana, ela nem lembrava do seu aniversário, mas a mãe e o pai fizeram uma surpresa para ela. Luciana foi para sua escola, quando chegou em casa foi para o seu quarto e se arrumou para ir na casa da sua amiga. Quando entrou na sala a mãe de Luciana disse: – Surpresa! E cantou parabéns, ela ficou feliz. Na hora de ir dormir ganhou um cachorro de seu pai e da sua mãe. Daquele dia em diante Luciana foi feliz para sempre com o seu cachorrinho (FONSECA; FERNANDES, 2002, p. 87).

Luciana parece-nos uma criança que destoa das demais ao se esquecer do aniversário e tratar o dia do seu nascimento como mais um dia comum da sua infância. No entanto, seus pais não deixaram que a data caísse no esquecimento e prepararam-lhe uma dupla surpresa para que o seu aniversário fosse memorável. Diferentemente da personagem anterior, que estava completamente esquecida do seu aniversário,

Pedro acordou feliz da vida porque aquele dia era o seu aniversário. Ele se levantou e logo olhou para o calendário e viu que era o dia mesmo. Então ele correu para a mãe dele para dizer que era o aniversário dele:

– Mãe, hoje é o meu aniversário!

– É só a semana que vem.

Pedro ficou indeciso e triste. Ele tomou café e foi para a escola. Chegando lá na escola, ninguém deu um piu [sic] sobre o aniversário dele. Pedro ficou calado e triste.

Quando acabou a aula os amigos de Pedro saíram disparados para a casa dele, mas ele não sabia.

Pedro chegou em casa triste e quando abriu a porta de casa, tomou um susto. Todos estavam esperando por ele. Tinham feito uma festa surpresa. Pedro achou super legal (MEDEIROS, T., 1997, p.61-62).

Nesta última história, narrada por Matheus, parece-nos que a mãe foi a grande responsável por proporcionar tal surpresa à criança: enganou o filho dizendo-lhe que a data ainda não havia chegado, causando-lhe, inclusive, tristeza e confusão e foi ela, muito provavelmente, com a conivência da professora e dos demais familiares das crianças, quem planejou com os colegas de escola do seu filho o esquecimento coletivo da data do aniversário do menino e a chegada das crianças em sua casa em momento anterior ao do seu próprio filho para a comemoração. Assim, o dia que se iniciou triste e confuso terminou alegre e festivo para a criança aniversariante. Ambas as narrativas transcritas acima deixam explícito o papel da mãe na organização da festa de aniversário dos filhos. Eram, também, as mães que acompanhavam as crianças em outras festas infantis, fosse o aniversário de amigos, ou de primos, como na narrativa de Giovanna:

Um dia a princesa Bela que tinha os cabelos cacheados e olhos marrons, saiu do seu palácio para ir a festa de aniversário de sua prima Katilena. Quando chegou na festa com sua mãe, encontrou suas amigas e a colega de sua mãe a rainha Ana e foram conversar, comer bolo com refrigerante (VASCONCELOS et al, 2004, p. 54).

As narrativas sobre festividades dão-nos também um indício do que as crianças comiam nessas festas: o tradicional bolo e os refrigerantes eram a bebida mais consumida nos ambientes em que havia crianças. Se até então as narrativas sobre aniversários infantis nos falam das festas que as crianças tiveram, dos presentes que ganharam, do bolo que comeram, do refrigerante que beberam, dos amigos que lá encontraram, a história de Pedro fala de uma prática muito comum nas festas de aniversário infantis na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, que é a distribuição de “lancheirinhas”⁹⁹ com guloseimas para as crianças logo após o “Parabéns pra você”. O pequeno autor nos conta que “Durante a festa do ratinho Victor teve

⁹⁹ As lancheirinhas, frequentemente distribuídas nas festas infantis potiguaras, contém os mais diversos tipos de guloseimas (balas, chicletes, pirulitos, chocolates, pipocas, etc.) e são ofertadas às crianças convidadas como lembrança daquela comemoração de aniversário. Ao comer a guloseima em casa, muito mais do que faltar-se com o doce, a criança tem a oportunidade de rememorar a experiência vivida.

muita sorte pois ganhou todos os brindes. Cantaram os parabéns. Victor recebeu a sua lancheirinha e comeu tudo de uma vez e o seu azar foi ficar muito gordo” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 85-86).

As festas narradas pelas crianças do NEI quase sempre enfatizam o caráter familiar e social da ocasião. Nesses momentos vemos a participação das crianças que se misturavam aos adultos. Philippe Ariès (1986), analisando uma pintura de J. Steen, retratando a festa de São Nicolau, na Holanda do século XVII, menciona a antiguidade de tal prática, relacionada, sobretudo, às devoções tradicionais nas quais algumas festas são organizadas pelos adultos para entreter as crianças, como a festa de São Nicolau, o ancestral de nosso Papai Noel. Segundo Ariès (1986, p. 217):

Steen reproduz a cena no momento em que os pais ajudam as crianças a achar os brinquedos que eles haviam escondido para elas nos cantos da casa. Algumas crianças já encontraram os seus. Algumas meninas seguram bonecas. Outras seguram baldes cheios de brinquedos, e há sapatos espalhados pelo chão: os brinquedos já seriam escondidos nos sapatos, esses sapatos que as crianças dos séculos XIX e XX colocariam diante das lareiras na véspera de Natal? Não se trata mais de uma grande festa coletiva, e sim de uma festa de família em sua intimidade; e, conseqüentemente, essa concentração da família é prolongada por uma concentração da família em torno das crianças. As festas da família tornam-se as festas da infância.

Dessa forma, podemos concluir que o grande sucesso do Natal nas sociedades industriais contemporâneas deve-se, sobretudo, a seu caráter familiar e ao sentimento moderno da infância e da família, da infância dentro da família, que se difundiu a partir da modernidade.

Na contemporaneidade, o Natal ainda é uma das festividades mais esperadas na infância, especialmente se junto com ele as crianças recebem a visita do bom velhinho, o Papai Noel, trazendo consigo uma infinidade de presentes. Rita Nadja rememora a *Noite de Natal* contando-nos sua história: “Era uma vez uma noite de Natal. A noite era muito bonita. As crianças brincam. Tinha um restaurante aberto vendendo muita comida. As pessoas foram comer lá” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 18). Já Eliésio e Kairo rememoram a figura do Papai Noel, fantasia primordial da infância, a distribuir presentes na noite de Natal. Na narrativa de Eliésio, “Um dia de Natal Papai Noel foi entregar presentes. Ele viu as pessoas animadas por causa dos presentes e elas dançavam porque era Natal” (VICTOR, 1995, p. 13). E Kairo relembra que Papai Noel “vinha de sua casa lá no polo norte de trenó para dar presentes as crianças carentes no dia do Natal”. Do céu, Papai Noel “jogou muitos presentes para as crianças”, garantindo, assim, a alegria dessas crianças na noite de Natal (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 54). Temos, pois, nessas narrativas, a representação do Natal como uma festa farta em alegria, diversão, comida e presentes, que atinge crianças das diversas classes sociais, remetendo-nos à canção natalina que faz parte do imaginário infantil:

“como é que Papai Noel não se esquece de ninguém/ seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem”.

Já a história de Julie nos diz da prática, entre as crianças, de escrever cartinhas ao Papai Noel para pedir-lhe presentes no Natal:

Era uma vez um urso que morava em uma caverna no Polo Norte com um ratinho. Eles eram amigos. Estava chegando o Natal e eles estavam muito felizes porque o Papel Noel ia chegar. O ratinho e o urso escreveram uma carta para o Papai Noel pedindo presentes. O ratinho queria ganhar um carro e o urso uma televisão bem grande. Na noite de Natal, eles arrumaram a caverna, jantaram e foram dormir. No outro dia eles acordaram e tiveram uma surpresa: o Papai Noel tinha deixado os presentes que eles queriam (MORAES; COSTA, 2006, p. 28).

Tradicionalmente, Papai Noel deixa o presente para as crianças quando elas já estão dormindo e assim, ao acordar, as crianças podem festejar o Natal brincando com o novo presente recebido. Vê-se, pela análise das narrativas transcritas, que Papai Noel não decepcionava as crianças das classes médias brasileiras. No imaginário de nossas crianças, que certamente eram presenteadas por Papai Noel no Natal, os presentes chegavam para todos, até para aqueles pertencentes às classes sociais marginalizadas e excluídas.

Outra data comemorativa no seio das famílias cristãs e que atrai sobremaneira as crianças é a festa da Páscoa e a tradicional distribuição de ovos de chocolate no domingo da ressurreição. Muitas vezes o conteúdo religioso da festa é esvaziado, persistindo, sobretudo entre as crianças, a alegria de comer os ovos de chocolate, deixados pelos coelhos da Páscoa. Todos esses elementos são rememorados por Natália em *O dia da páscoa mais feliz*. Em sua narrativa, a menina nos conta a história de “um coelho que queria arranjar um emprego” sendo incentivado por uma família, a qual recorrera, a “procurar Jesus e perguntar a ele como se faz um ovo. O coelho rezou bem muito e Jesus gostou e ensinou num sonho como se faz ovo de páscoa ele aprendeu e a partir desse dia foi feliz para sempre entregando ovo de páscoa para as crianças que agradeciam ao coelho” (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 62-63). A narrativa deixa bastante explícita o quanto a festa da Páscoa também se organizava em torno da infância.

Festejar o aniversário da boneca, o próprio aniversário ou o do amigo, festejar o Natal e festejar o dia das bruxas é, geralmente, sinônimo de diversão e muita alegria para as crianças. Tais festas, lembra-nos Ariès (1986, p. 270), são “organizadas pelos adultos para entreter as crianças”. Entraria o dia das bruxas no calendário das festas sazonais e tradicionais festejadas pelas crianças natalenses na contemporaneidade? Beatriz nos conta que

Um dia a bruxinha Lara Maria foi comemorar o seu dia. Ela foi ao castelo mal assombrado preparar a festa. Ela foi para a cozinha mágica onde tudo ficava pronto como uma mágica: bolos, brigadeiros, salgadinhos. Depois a bruxinha

saiu para comprar os refrigerantes. À meia noite, começou a festa. As crianças foram convidadas e vieram todas fantasiadas de: vampiro, bruxas e fantasma. Chegaram no castelo, viram o bolo de chocolate e fizeram: - Chiiiiiii!!! Depois foram dançar, enquanto a banda João e seus fantasmínhas tocava; todos se divertiram muito. A festa acabou de manhã (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 39).

Saberia Beatriz que existe, de fato, um dia das bruxas a se comemorar? Acreditamos que sim, uma vez que as últimas décadas do século XX assistiram, crescentemente, à influência de elementos da cultura anglo-saxã no Brasil, de um lado, via meios de comunicação de massa, e de outro, via escolas de idiomas¹⁰⁰. Ademais, encontramos, em nossas fontes, indícios de que a festa do dia das bruxas era comemorada no NEI já na primeira década do século XXI, em *Uma noite diferente*.

Na noite em que comemoramos o dia das bruxas fizemos a noite do pijama. Chegamos no NEI fantasiados, tinha um D.J. que mexia no computador e colocava músicas legais para a gente dançar.

No meio da festa faltou energia e a gente ficou cantando músicas e torcendo para que voltasse a luz.

Quando a luz voltou fomos tomar banho e já de pijama fomos para a biblioteca e Uili contou histórias de bruxas e de Chapeuzinho Vermelho. Depois fomos dormir.

No outro dia esperamos os pais, tomamos café e fomos para casa (SANTOS; FERNANDES, 2007, p. 35).

A narrativa de Bernardo nos leva a acreditar que, naquele ano de 2007, a tradicional festa do pijama, que marcava as comemorações de encerramento do ciclo da turma 5 no NEI, foi uma festa temática, ocorrida no dia das bruxas. Além disso, a Figura 93 nos oferece mais um indício de que inúmeros seres das trevas assombravam o NEI naquela data.

Figura 93: Festa do dia das bruxas



Fonte: Acervo do NEI, s./d.

¹⁰⁰ A comemoração do Halloween em 31 de outubro e sua penetração na cultura brasileira gerou um movimento nacional de reação com vistas a resgatar os elementos da tradição folclórica do Brasil. Tal fato levou à aprovação, em 2003, da Lei nº 2.762, que determina o dia 31 de outubro como o Dia do Saci. A ideia é exaltar e celebrar o folclore brasileiro, em contraposição ao Halloween da cultura inglesa.

Os relatos que apresentamos acima nos oferecem, também, alguns elementos que nos permitem compreender, mais uma vez, a dinâmica das festas frequentadas pelas crianças. Percebemos que bolos, especialmente o de chocolate, brigadeiros, salgadinhos, bem como os refrigerantes, faziam a alegria das crianças que compareciam a tais festividades, fantasiadas de vampiros, bruxas e fantasmas, tal qual nos mostra a Figura 93. Uma banda de música, ou um D.J, eram importantes para animar a festa que começava à noite e terminava ao amanhecer do dia. Se meia-noite não era hora de criança estar fora da cama e muito menos em uma festa à fantasia, era o horário preferido pelos seres das trevas para deixarem suas casas e ganharem a rua ou invadirem a escola, assombrando os humanos e festejando a vida.

4.4. Vivência e experiência na infância: o “mapa dos sentimentos” e as “paisagens do medo”

Temos visto que a infância não se reduz a um espaço mágico de inocência e alegria e, conforme salientou Yi-Fu Tuan (2006, p. 8) “a alegria pura das crianças é uma profissão de fé da era romântica, e nós, que somos seus herdeiros, mostramos uma tendência natural de reprimir o sofrimento e lembrar a alegria quando remexemos no depósito da memória.” No entanto, nossos depósitos da memória da infância são ricos em relatos que nos falam dos medos infantis, dos monstros reais e imaginários que habitam a infância, dos sentimentos de tristeza e solidão que invadem as crianças.

Para revisitar essas “paisagens do medo” surgidas ainda na infância, tomaremos de empréstimo a expressão usada por Yi-Fu Tuan (2006, p. 4), segundo o qual o termo *paisagem*, tal qual tem sido utilizado desde o século XVII, “é uma construção da mente, assim como uma entidade física mensurável”. Dessa forma, “*paisagens do medo* diz respeito tanto aos estados psicológicos como ao meio ambiente real” e referem-se “as quase infinitas manifestações das forças do caos, naturais e humanas”, que estão “onipresentes na realidade humana”.

Como as tentativas humanas para controlar tais manifestações de caos também são onipresentes, consideramos, assim, que toda construção humana – mental ou material – é um componente na paisagem do medo, porque existe para controlar o caos. Podemos, pois, compreender os contos de fadas, as lendas dos adultos, os mitos cosmológicos, os sistemas filosóficos, bem como as paisagens materiais das casas, as fronteiras das cidades, entre outros, como refúgios e fortalezas que protegem os homens na paisagem do medo.

Em meio ao universo familiar, as crianças deparam-se com algumas “paisagens do medo”, já que é no espaço da casa que elas experimentam os sentimentos e lidam com as primeiras perdas. Assim, separação dos pais e morte de familiares são temas que, vez ou outra,

aparecem no faz de conta infantil. Mas como as crianças lidavam com tais questões? Como elas enfrentavam a separação dos pais, ou a morte de um ente querido? Embora estejamos acostumados a pensar na separação dos pais como um momento traumático, de ruptura do núcleo estruturante da criança, veremos que nem sempre precisa ser assim. Tuany narra a história familiar de uma menina que morava em São Paulo com sua mãe, enquanto seu pai residia em Natal, aparentando fazer parte de uma família cujos pais eram separados.

Era uma vez uma menina que se chamava Ana, ela morava num apartamento em São Paulo com sua mãe e o seu papai morava em Natal. Um dia ela foi visitar o seu papai em Natal. Chegando lá ela deu um presente para o seu pai. Eles foram brincar de tica-tica, sua mãe também quiz [sic] entrar na brincadeira, eles brincaram muito depois arrumaram as malas e voltaram pra São Paulo felizes com o passeio (VASCONCELOS et al, 2004, p. 78).

Por meio da narrativa de Tuany supomos que a separação dos pais que viviam em estados distintos era encarada de forma aparentemente positiva pela menina, uma vez que ela tinha a oportunidade de viajar de São Paulo a Natal para visitar e presentear o pai. Parece-nos, também, que, diante da filha, a família separada preservava a harmonia, uma vez que pai, mãe e filha brincavam juntos de tica-tica. Dessa forma, a ruptura e os possíveis problemas que envolvem, muitas vezes, a separação dos pais não transparecem na escrita da criança. Além da separação, a morte é outro momento traumático na vida familiar. Mayara nos conta a história de

um menino e uma menina que viviam com o coração doendo. Um dia, os pais deles descobriram que eles estavam perto de morrer. A mãe e o pai deles choraram muito e queriam até morrer também. Os irmãos ficaram muito tristes e foram avisar o povo da cidade. Neste momento, chegou uma fada e fez uma mágica que transformou o coração do menino e da menina e eles ficaram bons da doença do coração. Os pais ficaram muito emocionados. Eles fizeram uma festa belíssima e convidaram a família deles. Todos ficaram felizes (JALLES, 1997, p. 32-33).

Nessa história, mais uma vez, o sentimento de perda dos filhos fez com que os pais da criança perdessem a fé na vida. Mas a fé na vida foi recobrada com elementos de um universo místico e os pais buscaram refúgio na oração e na magia. Ilustrando o texto escrito, como podemos observar na Figura 94, a representação de uma capela com o dístico *Morada da Paz*, nos conduz ao cemitério homônimo localizado na cidade de Natal, levando-nos a conjecturar, também, sobre o poder da religião e da oração na vida familiar desta criança. À porta da capela do cemitério, quatro pessoas choram a possível morte das crianças. Mas a família é poupada da dor pela fé no milagre da cura.

Figura 94: Morada da paz



Fonte: (JALLES, 1997, p. 32-33)

Segundo Jacques Le Goff (1994, p. 51), o *miraculum*, ou o milagre é um dos elementos do vasto mundo do maravilhoso, representação moralizante e simbólica do chamado maravilhoso cristão, que tem Deus como seu principal agente. No entanto, o *miraculosus*, ou o mágico, no maravilhoso cristão, inclina-se para o lado sobrenatural, enganoso, ilícito e seus agentes são forças sobrenaturais as mais diversas (LE GOFF, 1994, p. 56). Podemos observar que o mundo representado pela criança não exclui nenhuma das duas possibilidades já que a cura dos doentes ocorre tanto em função da magia da fada quanto em função do milagre da oração.

Em outra história, contemplando a temática da morte, o espaço celestial, próprio ao imaginário cristão, é evocado por Giulia que relata a história de uma menina que foi para o céu:

Lá no céu não tinha ninguém da família para cuidar dela aí um anjo ficou cuidando. Passou um tempo a bisavó da menina morreu. A bisavó queria cuidar dela. Mas a menina não queria deixar o anjo pois ele passeava com ela no céu. Para a bisavó não ficar triste a menina foi morar na casa dela e ia para a escola com o anjo (VICTOR; CAVALCANTI; FARIAS, 2001, p. 46).

Na história de Giulia, mundo real e celestial se confundem, levando-nos a crer na existência de uma vida *post mortem* que reproduz a existência terrena: no céu, assim como na terra, ocorre o encontro da menina com a bisavó, existem casas onde as pessoas possam morar e escolas as quais frequentar e as crianças necessitam de cuidados e de companhia para ir à escola. Apesar dos elementos em comuns entre terra e céu, os anjos aparecem na narrativa como seres celestiais. A narrativa de Gabriel Lucas sobre uma fada que morava em “uma nuvem no céu” confirma nossa hipótese. Segundo nosso pequeno autor, “Um dia ela [a fada Julinha] estava brincando de boneca no seu quarto e quando sua mãe entrou e chamou ela para ver os

anjinhos voando. Quando elas chegaram lá os anjinhos estavam brincando de ciranda e chamaram ela para brincar com eles” (VASCONCELOS et al, 2004, p. 52-53). Na história da infância, a figura do anjo da guarda desponta, desde o século XVII, como devoção particular das crianças, derivada do sacramento do batismo. Segundo Philippe Ariès (1986, p. 151), é possível ler em *L'Honneste Garçon*, literatura moral e pedagógica do século XVII, escrita por M. de Grenaille, a seguinte assertiva:

embora todos os homens sejam acompanhados por esses espíritos bem-aventurados que se tornam seus ministros a fim de ajudá-los a serem capazes de receber a herança da salvação, parece que Jesus Cristo concedeu apenas às crianças o privilégio de ter anjos da guarda. Não é que nós não participemos desse favor; mas os adultos devem esse benefício à sua infância (ARIÈS, 1986, p. 151).

A devoção do anjo da guarda aparece-nos como uma decorrência da infância. A questão que envolve a morte leva-nos a uma outra temática correlata que é a do medo. As escritas de faz de conta das crianças do NEI estão repletas dessas paisagens, habitadas por monstros e fantasmas. Um desses monstros é o próprio medo. O medo da morte é real. O medo do lugar onde jazem os mortos também. João Victor nos conta que “Um certo dia eu, vovô, vovó e mamãe fomos ao cemitério visitar o túmulo do meu bisavô. Quando resolvemos ir embora já estava anoitecendo e quando vimos o portão estava fechado e nós ficamos trancados. Nós ficamos com medo” (LEÃO; MEDEIROS, 2007, p. 41). Nessa narrativa, a existência de vários elementos (os mortos, o anoitecer, o portão trancado) transformaram, no imaginário infantil, o cemitério em paisagem do medo. Dessa forma, mesmo em companhia dos familiares que lhe proporcionavam segurança, a criança vivenciou “Um dia de medo” em sua visita ao túmulo do bisavô.

Além do medo da morte, subsiste, também, nas crianças, o medo de não ser aceito por seus pares. O medo de ser rejeitado entre os colegas provoca uma reação em cadeia e conduz a uma outra série de sentimentos: o desgosto pela escola, a inveja dos colegas, a tristeza, a solidão, o sofrimento.

Eu sei e vejo que sim. Os monstros estão aqui. [...] E quando não os ouço, fujo ou encaro, eles vão crescendo, ganhando corpo e mais espaço. E quão maiores eles ficam, mais fortes são também. Mais medos eu crio, recrio também. E se ficamos eu e eles, eles maiores e juntos, eu fico ainda menor (MADRUGA, 2018, p.4, 13-14).

Tal qual na literatura infantil escrita por Bia Madrugá, cujo excerto citamos acima, na qual a personagem Ana convive com seus vários monstros, Marina, aluna da turma 5 do NEI, também se refere a um monstro, isto é, um “duende mau” que se apodera do cérebro de um menino. Ela nos diz que o menininho

gostava muito de brincar. Mas um dia ele teve que parar de brincar para fazer umas coisas chatas, mas ele implorou para mãe, que ela deixou ele brincar com as crianças. Eles se divertiram muito. Com as brincadeiras, o menininho faltou onze dias na escola, porque ele pensava que os colegas não gostavam dele, mas com isso, ele ficava com inveja, porque as crianças era [sic] muito mais legais, mais legais que ele. Então, um dia, da inveja surgiu um duende mau e o menino disse para o duende que fazia tudo para ir à escola. Aí o duende mau disse que pra isso ele tinha que dar o cérebro dele. O menino deu o cérebro, mas se arrependeu e ficou dia e noite triste. Ele tinha uma irmã que falava com as fadas. As fadas colocaram todas as pimentas do mundo na casa do duende. Quando ele chegou em casa, sentou em cima das pimentas e começou a pegar fogo. Com isso, o menino parou de sofrer e o cérebro voltou pra ele. O menino voltou pra escola e ficou amigo de todos (JALLES, 1997, p. 30-31).

A partir da leitura do texto acima somos levados a inferir que, para o menino, a escola era um lugar de aborrecimentos. No entanto, a fuga da escola ou o desejo de não frequentá-la estava intimamente relacionado ao medo de ser excluído pelo grupo de colegas, já que “ele pensava que os colegas não gostavam dele”, fato que gerava “inveja” no protagonista da história, uma vez que as outras “crianças era[m] muito mais legais [...] que ele.” O receio de ser preterido, de não ser aceito e ser excluído, gerava a inveja. A inveja gerava solidão e tristeza. A inveja era o monstro, o “duende mau” que habitava seu cérebro e o impedia de ter uma boa relação com os colegas e, conseqüentemente, com a escola. Assim, enfrentar e vencer os monstros foi fundamental para que o menino retomasse sua vida social, na escola e com os amigos. Enfrentar e vencer os monstros só foi possível com a ajuda da irmã, amiga das fadas. O poder da magia cura. Cura sentimentos ruins. Cura as crianças da morte e de seus monstros interiores.

Outro medo bastante comum entre as crianças é o medo do escuro. Qual criança, surpreendida com a escuridão, não sai em busca dos pais e não procura uma réstia de luz? Muitos outros monstros, reais e imaginários, se escondem na escuridão: fantasmas, assombrações, vampiros e ladrões se aproveitam da escuridão para explorar o mundo. Cliane conta a história de Camila que, tendo ido à casa de Ana para um dia de brincadeiras entre amigas, em um dado momento surpreendeu as meninas dizendo “ – Eu vou para casa porque estou com medo do escuro”. Ao pedido de Ana que ficasse um pouco mais, se limitou a dizer “– Eu volto no outro dia.” No dia seguinte, já à luz do dia, “as amigas brincaram muito e ficaram felizes para sempre” (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 111).

O medo, como sentimento próprio da natureza humana, faz parte da vivência das crianças e, como já dissemos anteriormente, é um dos muitos monstros que assombram a infância. Os medos que as crianças experimentam são sempre reais. No entanto, nem sempre aquilo que provoca esse medo tem existência real. Muitas vezes são fruto da imaginação e da

fantasia. No imaginário de Beatriz, até o sapo “tinha medo de bicho papão” (FONSECA; FERNANDES, 2002, p. 81). Ao bicho-papão somam-se alienígenas, fantasmas, vampiros, bruxas e assombrações provocando medo nas crianças. Em *As férias na fazenda*, Bárbara relata:

Era uma vez um grupo de crianças que foram passar as férias na fazenda. Quando ficou de noite as crianças foram dormir e elas ouviram um barulho e foram ver o que era. Elas viram um disco voador e dele saíram dois alienígenas. As crianças ficaram com medo e correram para debaixo da cama (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 34).

Percebemos, pois, que “a imaginação aumenta imensuravelmente os tipos e a intensidade de medo no mundo dos homens” (TUAN, 2006, p. 4), fazendo com que discos voadores e alienígenas ocupem a paisagem do medo e invadam o universo infantil. Em outra narrativa, Letícia nos conta a história de

uma menina chamada Joana que tinha medo de vampiro, monstro e fantasma. Ela morava com sua mãe, seu pai e seu irmão, na rua dos jogos numa casa muito grande. A menina Joana foi dormir e de repente [sic], o fantasma malvado e o vampiro apareceram. Ela começou a gritar. Socorro! Socorro!” O irmão disse [sic]: – Cala a boca, o que você está [sic] vendo? – Eu estou vendo vampiro e fantasma. – Tenha calma, não existe vampiro, nem monstro nem fantasma. É só do seu pensamento. Vamos dormir disse o irmão de Camila. Joana adormeceu e nunca mais pensou neste sonho, que foi um pesadelo (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 122-123).

Considerando que, para as crianças, os pesadelos são acontecimentos reais, devemos incluí-los entre as paisagens do medo (TUAN, 2006, p. 13). Nessa paisagem criada por Letícia, o irmão de Joana é o responsável por livrar-lhe de seus monstros, na medida em que mostra à menina que eles só existem no mundo da fantasia e da imaginação, que é o seu pensamento que lhes confere vida, que seus pesadelos são uma construção mental que, de fato, inexitem no mundo real e no plano racional. A narrativa de Valeska, assim como a de Letícia, também nos fala acerca dos medos destes seres sobrenaturais nutridos, tanto pelo sapo do faz de conta, como por algumas crianças.

Era uma vez um sapo que estava com muito medo de monstros um vampiro uma aranha, um fantasma o sapo com muito medo sonhou, matando a aranha e o vampiro. Não conseguiu [sic] matar o fantasma porque ele era invisível, então ele deu um grito e acordou: – Ainda bem que eu estava sonhando! Saiu do quarto e foi tomar o café da manhã e desde esse dia, ele passou a rezar para Deus (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 139).

Diferentemente do desfecho da história de Letícia, no imaginário de Valeska só mesmo um ser sobrenatural, Deus, para salvar uma criança, ou um sapo, de seus monstros e ajudá-la a vencer o medo de outros seres sobrenaturais que lhes aparecem em sonho, sejam eles monstros, vampiros ou fantasmas. Mais uma vez o poder de Deus e a força da fé e da religião tornam-se refúgio para as crianças, afastando-as dos perigos da vida e amparando-as diante das paisagens do medo.

Mas algumas crianças desafiam o medo, dizendo-se valentes e corajosos, como *O Valentão* da história de Elaine:

Era uma vez um valentão que dizia a seus amigos que era muito valente. Um dia seus amigos se vestiram de fantasma e foram para o cemitério e quando o valentão ia passando, seus amigos fizeram BUUU!!! O valentão ficou todo arrepiado de tanto medo. O valentão ficou parado olhando o fantasma. Depois de passar alguns minutos, os amigos do valentão tiraram a roupa de fantasma e vestiram a roupa normal e disseram ao valentão: – Valentão, fizemos isso só pra lhe assustar. Aí o valentão falou: – Ah! Eram vocês! Depois disso, todos ficaram amigos e não assustaram mais o valentão (DINIZ; SOUZA, 1999, p. 46).

Essa história é muito sintomática do medo e da necessidade de se sentir aceito como características da criança: de um lado, um menino que se diz valentão e corajoso, que não quer se mostrar ao outro como medroso e assustado e, de outro, um grupo de crianças querendo provar ao menino corajoso que toda criança sente medo e se assusta, afinal, o medo é uma emoção que indica perigo e é necessária para a sobrevivência dos homens e dos animais.

Mas além do medo dos seres sobrenaturais, as crianças também sentem medo de pessoas reais, sobretudo, das pessoas que lhes são estranhas. Yu Fu Tuan (2006, p. 17) afirma que o treinamento e a educação recebidos durante a infância exercem um grande impacto na percepção da criança e um dos estímulos que, em função disso, as crianças consideram potencialmente perigosos é o contato com pessoas estranhas. Danton, que escreve e protagoniza uma história sobre quatro crianças que brincavam de esconde-esconde num bosque nas proximidades de casa, relata tal experiência:

Enquanto Danton contava apareceu um homem estranho que chamou ele para tomar sorvete. Danton que é muito sabido saiu correndo para chamar seus amigos para brincarem em outro canto porque eles não deviam brincar perto de alguém estranho. Juntos os quatro correram para chamar uns guardas que ficavam num posto policial ali perto. Os guardas foram atrás do homem no bosque e descobriram que ele era um sequestrador de crianças e prenderam ele. As crianças muito felizes por ajudar a prender o bandido, voltaram para casa e foram lanchar (FERNANDES; MELO, 2005, p. 70).

Essa narrativa deixa implícita a ideia de que, muito provavelmente, a recomendação insistente dos pais para que evitem o contato com desconhecidos, fazem com que algumas crianças, assim como relatou Danton, aprendam logo cedo a se preservar e a compreender que as pessoas, embora sejam nossa fonte de segurança, também podem se tornar a causa mais comum de nossos medos, uma vez que podem mostrar-se “indiferentes às nossas necessidades, trair nossa confiança ou procurar diligentemente nos fazer mal” (TUAN, 2006, p. 5). Isabela também fala dos medos de João Erico, a quem a menina atribui o adjetivo de herói. Ela nos conta:

Um dia apareceu um ladrão para roubar e matar. Ele [João Erico] pegou sua espada e prendeu todos os ladrões quando estava sossegado chegou um

monstro e ele acabou com todos. Depois chegaram mais monstros e ele acabou perdendo porque já estava muito cansado e com muito medo. Mas no dia seguinte ele enfrentou os seus medos e foi lutar. Na primeira vez ele perdeu, na segunda vez perdeu novamente, mas na terceira vez ele ganhou a luta e ficou muito feliz (SOUZA, 2003, p. 49).

O herói luta contra seus medos e se cansa. O cansaço, somado ao medo, fazem com que ele perca a luta. Mas o que confere ao personagem da história de Isabela o atributo de herói é sua coragem, sua persistência, sua capacidade de enfrentar seus medos sem se acovardar e sem ser paralisado pelo receio de perder a luta. Se diante do medo há duas possibilidades possíveis, enfrentar ou fugir, o personagem dessa história escolhe a primeira opção.

A solidão é outro monstro que convive com as crianças. “E quando aparece **solitude** – narra Bia Madrugá – me diz e me lembra que só, às vezes, fico” (MADRUGA, 1998, p. 15, grifo da autora). Solidão gera medo e gera tristeza. Tristeza é outro sentimento que também habita as crianças, como qualquer outro ser humano. Qual criança nunca se entristeceu por ser filha única e por não ter outra criança com quem brincar em casa? Qual criança nunca desejou um amigo? Segundo Maurice Aymard (1991, p. 456-457), os laços de amizade e convivialidade surgem, na vida do indivíduo, tanto no espaço doméstico, quanto em outros lugares, fazendo com que, ao longo da vida, o indivíduo acumule experiências e laços, que em parte serão esquecidos e desfeitos e, em parte, o acompanharão pela vida afora, estruturando e animando seu espaço pessoal e social. Dessa forma, a amizade será:

ubíqua, banal e necessária, plural e inscrita na trama usual das relações sociais centradas na família que ela contribui para estruturar ou simplesmente para lubrificar, minimizando os custos. Mas também será excepcional e singular, envolvendo pessoas que se escolheram livremente e sem outra finalidade a não ser elas mesmas e isolando-as do resto dos homens (AYMARD, 1991, p. 461).

No “mapa dos sentimentos” infantis, há sempre uma ponta de tristeza nas histórias daquelas crianças que não têm um amigo, em casa ou na rua, com quem compartilhar a vivência da infância. Natália nos conta o drama de uma menina triste que não queria brincar porque era *A filha única*: “Era uma vez uma menina triste. Ela estava passeando e encontra uma outra menina. E a menina perguntou: – Você quer brincar? Ela disse: – Não! Você tem irmão? – Não tenho! – Quer que eu seja sua irmã? – Quero! E viveram felizes para sempre” (DINIZ, 1995, p. 16). Não ter um irmão com quem brincar deixava a vida da menina mais vazia, mais triste. De forma bastante similar, Artur nos conta também a história de uma “fada [que] estava passeando na praça e encontrou Yuri muito solitário porque não tinha ninguém para brincar. A fada sentiu pena e foi ajudar chamando amigos para brincar com Yuri. Ele ficou feliz” (VICTOR, 1995, p. 9). E, por fim, Cibelle narra a história de um “coração vermelho [que] estava procurando um amigo” e que fez, num certo dia, uma boa amizade com um coração azul a quem visitava,

brincava e conversava. “Agora – menciona a menina – ele [o coração vermelho] era feliz porque tinha encontrado um amigo (VICTOR, 1995, p. 30).

As três histórias que narramos aqui são bem representativas da ideia da solidão que representa a infância sem uma outra criança, fosse ela um irmão ou um amigo, para dividir o espaço das brincadeiras. Tais histórias também demonstram que os laços de amizade que se formam na infância rompem as fronteiras do convívio familiar, implicando um espaço de liberdade de escolha da criança, fazendo com que o espaço social da amizade e da convivência se estruture mais em torno do indivíduo do que da família, embora não a exclua. Cronologicamente anterior ao amor, menciona Maurice Aymard (1991, p. 495), a experiência da amizade representa a primeira descoberta do “outro”, podendo desempenhar um papel central na constituição da identidade do indivíduo.

Muitas vezes a tristeza de não ter um irmão ou uma irmã e amigos com quem brincar é suprida por uma boa amizade que se inicia na infância e que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida. Referimo-nos, aqui, à relação das crianças com os animais de estimação. Afirma Roberto da Matta (1986, p. 18) que por ser, ao mesmo tempo, um espaço inclusivo e exclusivo, a casa pode ter também seus agregados, incluindo-se nessa definição até mesmo os animais domésticos, uma vez que participam do espaço da residência, ajudando a conceituá-la de modo socialmente positivo ou negativo. Dessa forma, os animais de estimação cumprem uma função simbólica já que são criados para diferenciar socialmente os sujeitos, contribuindo para a construção de sua identidade social e não para cumprir qualquer função prática.

Os registros das crianças do NEI nos falam, sobretudo, de cachorros e gatos que faziam parte da vida das crianças e que conviviam com elas como membros diferenciados no espaço do lar. Jennifer nos conta que, um certo dia, Bia “entrou numa loja e viu uma cachorrinha. Ela gostou muito dela e levou ela para casa, deu comida, bebida, carinho e um beijo. A mãe também gostou da cachorrinha e deu o nome para ela de Lilica. Elas sempre levam Lilica para passear na praça” (FONSECA; FERNANDES, 2002, p. 82). Segundo Cauê, “No dia do seu aniversário [Rafael] ganhou uma cadela e ficou muito feliz” (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 29). Já Heloíse relata que “uma menina que morava no apartamento 104 do meu prédio” tinha uma “gata de lacinho” chamada Marina e que quando, um dia, a gatinha desapareceu, “todo mundo ficou preocupado e a menina estava sofrendo muito querendo sua gatinha” (SOUZA, 2003, p. 51). Maria Beatriz conta a história de “um gato muito chique e bonito”, “amarelo como o sol” e de “olhos verdes”, chamado “Otelinho” que “mora com uma moça chamada Mara, ela adora gato e cuida dele como se ele fosse uma joia preciosa” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 78). Dessa forma, a amizade não só com outras crianças, mas

também com os animais, aparece como um verdadeiro presente nas narrativas acima transcritas, demonstrando que a criança está muito aberta a abrigar, cuidar, brincar, amar e usufruir da boa companhia de um animal de estimação, que se torna também um membro diferenciado no espaço do lar, tornando esse local onde moram em algo único, singular e especial.

4.5. Espaços de sociabilidade infantil: a rua e a cidade

Vivemos numa sociedade onde os espaços da casa e da rua são mais que meros espaços geográficos, são modos de ler, explicar e falar do mundo (DA MATTA, 1986, p. 20). Na contemporaneidade, a sociabilidade infantil¹⁰¹ não está restrita à casa e aos espaços adjacentes a ela, tais como o jardim e o quintal. A rua, da qual fazem parte a praia, a feira, o mercado, o shopping, o restaurante, o parque, o circo e a escola também aparecem nas histórias de faz de conta das crianças como espaços de convivência infantil. Assim, verificamos que casa e rua se constituem como espaços básicos por meio dos quais os indivíduos, e entre eles, as crianças, circulam em sua sociabilidade. Se a casa é o espaço da ordem e da harmonia, da convivência de sujeitos diferenciados, a rua é o espaço do movimento e da circulação de pessoas indiferenciadas e desconhecidas, é o espaço do fluxo da vida, com suas contradições, durezas e surpresas. Se na casa o tempo parece suspenso entre as relações prazerosas e amorosas vivenciadas por seus membros, “na rua o tempo é medido pelo relógio e a história se faz acrescentando evento a evento numa cadeia complexa e infinita” (DA MATTA, 1986, p. 20), onde predominam a desconfiança e a insegurança. Ademais, a rua também é o espaço destinado ao lazer e ao trabalho.

Adverte-nos Yuma Ferreira (2009, p. 35) que, desde os primórdios do século XX, a família vem sofrendo intervenções de uma nova vida cultural urbana e dos divertimentos que passaram a aflorar na cidade. E, assim, não apenas os espaços de lazer da cidade, mas também os destinados às atividades comerciais, vão surgindo nas narrativas das crianças do NEI como espaços de sociabilidade infantil. Marcelle relata que “O menino foi passear com o pai e a mãe. Foram no shopping brincar no parque e depois foram dormir” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 22). Em uma outra narrativa, o autor, Pedro, nos diz, mais precisamente, qual era o shopping visitado pelo personagem de sua história: “Era uma vez um ratinho que [...] saiu de casa para ir ao shopping Midway Mall¹⁰² comprar umas roupas e um presente para seu filho”

¹⁰¹ Chamamos de espaços de sociabilidade infantil os lugares propícios à circulação e convivência das crianças com outras crianças ou com os adultos que com elas conviviam.

¹⁰² Importa mencionar que a narrativa da criança é do mesmo ano da inauguração do shopping. O Midwall Mall, pertencente ao grupo Guararapes, foi inaugurado em Natal no ano de 2005. Possui, atualmente, como entretenimento para o público infantil, uma praça de alimentação, sete salas de cinema *multiplex stadium* da rede

(DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 85). Ana Amália confere características humanas ao sol e à lua que também vão ao shopping passear. A lua quer saber onde fica o shopping e o sol conta que fica perto da sua casa. Então, “saíram caminhando para o shopping. E lá eles comeram o que quiseram.” (CARTAXO, 1996, p. 25-26). As narrativas das crianças nos apresentam o shopping tanto como local propício ao passeio e à diversão, mas também como espaço destinado às compras e alimentação.

Além do shopping, os restaurantes também aparecem nas narrativas das crianças do NEI. Beatriz nos conta que “Uma meina [sic] bonita saiu do seu apartamento e foi lanchar no restaurante. Lá ela encontrou o pai, a mãe e o filho o nome da menina era Ana Clara. Eles pediram coca cola e salgadinho, depois a menina voutou [sic] para casa e foi dormir” (PONTES; CARTAXO, 2003, p. 72-73). E na história de Júlia, “a menina [que] se chama Manuela [...] faz compra para sua mãe. O seu irmão tomava leite, mas um dia enjoou”. (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 30) De forma semelhante Isabel conta a história de uma “cobra pequena” que “foi no supermercado e comprou ovo, miojo, queijo, mortadela, chocolate, coxinha, refrigerante, feijão, biscoito” (ARAÚJO; LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 44-45). Dessa forma, passear e se divertir no shopping, comer fora de casa, na praça de alimentação do shopping ou no restaurante, fazer compras, no shopping ou no supermercado são, muito provavelmente, vivências experimentadas pelas crianças das camadas médias urbanas e mais especificamente, por aquelas que estudavam no NEI.

Ao alcançar determinada idade, quando a criança ganha um pouco mais de autonomia e independência, é possível que ela saia de casa sem a companhia dos pais para fazer uma visita a um(a) amigo(a) que lhe é mais próximo(a) ou mesmo para fazer um passeio juntamente com ele(a). Algumas são capazes, inclusive, de pernoitar na casa do(a) amigo(a), conforme relata Fernanda Louise:

A borboleta vivia feliz, passeava sempre. Resolveu ir na casa da amiga e foram passear. Chegaram tarde demais em casa. Foram dormir e acordaram tarde. Foram passear e viram muitos patinhos. E voltaram para casa. Chamaram uma amiga e foram assistir televisão (DINIZ, 1995, p. 7).

A história de Fernanda nos apresenta um indício de que entre crianças de sua faixa etária, entre os 6 e 7 anos, é mesmo possível sair de casa para passear com a amiga, em companhia de seus familiares e passar um dia fora de casa, brincando, assistindo televisão e por

Cinemark, um teatro com capacidade para 1500 pessoas sentadas – o *Teatro Riachuelo*, um parque de diversões eletrônico, o *Game Station*, que “abriga os mais modernos equipamentos – simuladores de esportes, simuladores de velocidade, brinquedos coletivos, vídeos, kid rides, máquinas de prêmios e muito mais, além de salão de sinuca, três áreas para realização de festas de aniversário”. Disponível em: <<https://www.midwaymall.com.br>> Acesso em: 13 set. 2020.

lá pernoitando. Dessa forma, conforme salienta Nicole Castan (1991, p. 414), “a liberdade, assim com a independência, conquista-se em primeiro lugar em relação à família”.

Em histórias nas quais os autores ora são seus protagonistas, juntamente com outros colegas da escola, ora dão o protagonismo a crianças imaginárias, as crianças nos contam dos seus momentos de diversão em outros espaços – na casa de outros amigos, na praia, nos relatam as suas aventuras e os seus sonhos. “Num sábado – relata Jansen – eu fui pra praia com meu amigo Bruno. Quando eu tava [*sic*] tomando banho eu mergulhei e fiquei afogado. Meu amigo me salvou, aí eu saí de dentro da água e fui pra casa. Eu fui almoçar” (VICTOR, 1995, p. 15). O mergulho no mar deixa de ser um momento de prazer para se converter em um momento de infortúnio. A narrativa atesta que o espaço da rua oferece perigos, em contraposição à segurança oferecida pelo espaço da casa. Já n’*O mundo mágico* de Maíra, Ricardo era um menino que gostava muito de brincar:

Um dia ele sonhou que era um rapaz grande maior que todo mundo. E quando estava passeando na praia encontrou uma baleia que podia realizar todos os desejos. Aí a baleia perguntou qual era o desejo dele. E ele disse que queria ser grande e ficou muito feliz (CARTAXO, 1996, p. 48)

No “mundo mágico” de Maíra, a rua e o passeio à praia oferecem surpresas: a baleia encontrada pela criança se converte em um ser fantástico capaz de realizar os seus desejos de avançar no tempo e chegar à fase adulta. A imaginação da criança abre-se para um mundo fantástico e mágico, no entanto, sabemos que tal mundo é ilusório, afinal tudo não passava de um sonho. Em outra narrativa a rua também aparece como espaço de perigo. Diego relata:

Um dia eu fui para uma feira com meu pai, um amigo dele e meu irmão. Quando cheguei lá me perdi, porque soltei a mão do meu pai. Fui lá na garagem dos carros, procurei o selvagem do amigo do meu pai, Gilvan, e fiquei sentado esperando fazendo um quebra-cabeça. Depois de um tempo, Gilvan me encontrou no carro e foi chamar o meu pai (FREIRE, 2005, p. 37).

O fluxo e o movimento na feira fizeram com que a criança se desvencilhasse da figura paterna e, conseqüentemente, se perdesse. No entanto, a criança buscou abrigo retornando ao lugar onde o carro do amigo do seu pai havia ficado estacionado, espaço seguro em ambiente adverso.

A rua também oferece muitas tentações às crianças. O espaço da praia de Ponta Negra, localizada na área urbana de Natal, é assunto da narrativa de Catarine que, muito provavelmente, frequentava essa praia com seus familiares e se banhava nas imediações do Morro do Careca, sentindo ímpetos de escalá-lo, como qualquer criança aventureira. Assim, a narrativa nos fala de uma menina que sumiu na praia de Ponta Negra, num dia de passeio com a família. Sentindo-se sozinha em meio à diversão familiar, afastou-se premeditadamente dos pais distraídos para escalar o Morro do Careca:

Era uma vez uma família que saiu de casa para ir a praia. Quando chegou lá na praia o pai foi com o filho tomar banho de mar e a mãe foi se bronzear e a filha ficou brincando de areia e ninguém ficou olhando ela.

A menina fugiu dos pais e subiu no morro do Careca e uma outra família pegou a menina e ficou procurando os pais dela. Eles encontraram a mãe da menina e ela ficou molhada de tanto chorar. Depois do choro, a mãe abraçou sua filha e todos foram para casa felizes para sempre (MEDEIROS, S., 1997, p. 28).

Diante do Morro do Careca a criança viu-se tentada a se aventurar, abandonando o espaço seguro ocupado pelos membros da sua família, enfrentando o desconhecido e a massa indiferenciada. Mas se a rua assusta os adultos, amedronta ainda mais a criança que, perdida e depois encontrada por desconhecidos, é restituída ao seio da sua família que, ao recobrar a ordem, retorna, mais uma vez, ao espaço seguro do lar.

A desventura de se perder da mãe também foi relatada por Igor, que nos contou:

Um dia [o menino do chapéu azul] ele saiu com a mãe para comprar chocolates e se perdeu dentro da loja de doces. Ele ficou triste e chorou apareceu um rapaz da loja e perguntou porque [sic] ele estava chorando Ai foi ajudar o menino a encontrar a mãe dele. A mãe estava no caixa pagando as compras. A mãe disse: Filho, porque [sic] está chorando? O filho respondeu: era porque eu estava perdido. A mãe abraçou o filho e voltaram para casa (PONTES; CARTAXO, 2003, p. 80).

Supomos que nessa história o simples afastamento da mãe da criança, que se dirigiu ao caixa da loja para pagar as compras, tenha deixado o menino com a sensação de desamparo, fazendo-o sentir-se sozinho, desprotegido e amedrontado em meio ao fluxo e movimento existente no espaço. Assim, o filho perdido é restituído à mãe e, nessa narrativa, mais uma vez, a casa se contrapõe à rua. A primeira nos é apresentada como espaço de segurança e a segunda como espaço propenso ao perigo. Outra história interessante, escrita e, muito provavelmente protagonizada por Vinícius, nos conta o dia em que ele, ou um menino homônimo, foi brincar com sua família numa rampa de skate e vivenciou o dilema de se machucar brincando na rua. De repente,

o chão tremeu ele caiu porque a rampa era alta e ele não podia fazer a manobra. Vinícios torou a perna. Ai o pai Júnior levou Vinícios para o médico e ele botou o gesso. A mãe não fez nada porque ela não viu porque estava cuidando dos bebês. Eles ficaram chorando porque Vinícios caiu em cima dele (SILVA, 2000, p. 58).

A história de Vinícius, que nos parece mais real que fantasiosa, conta a história de um menino que quebrou a perna fazendo manobras numa rampa de skate. No episódio, Vinícius nos conta que a tarefa de socorrê-lo e levá-lo ao médico coube ao seu pai, uma vez que sua mãe ficou cuidando dos seu irmãos que eram bebês. Esse desfecho da história que nos foi apresentado por Vinícius nos fornece, mais uma vez, um indício de que a educação e o cuidado da criança na primeira infância é, sobretudo, tarefa da mãe. O pai apenas assume tal função

após essa fase inicial, já num período em que a criança possui maior autonomia, fato que facilita a sua incursão no espaço da rua.

Segundo Yuma Ferreira (2009, p. 44) é sobretudo na segunda fase de educação dos filhos, quando as crianças estavam prontas para sair de casa, que a figura do pai aparecia, tornando-se indispensável. “A rua aparece nesse momento como o local do perigo e por isso a figura masculina, ‘o sexo forte’, nas palavras de Isabel Gondim, se fazia necessária. Era dever paterno conter os impulsos próprios a essa idade e proteger os filhos dos perigos da rua, que aqui assumia vários sentidos”. Vemos, pois, que muitos dos relatos das crianças que aqui estudamos nos quais aparecem a figura paterna ainda fazem parte desse imaginário, com o pai dedicando-se aos cuidados dos filhos em espaços públicos ou em espaços privados nos quais circulava um público diverso do da convivência cotidiana da criança. Assim, o pai tornava-se protagonista na praça, na feira, na praia, no shopping.

Entre os sonhos e as aventuras da infância, as histórias das crianças relatadas acima nos falam da casa e da rua como espaços básicos da sociabilidade infantil, que se interpenetravam e complementavam. Assim, as crianças narravam os passeios, os momentos de diversão, os incidentes e os perigos enfrentados na rua, afinal, crianças se afogavam no mar e, por sorte, sempre contavam com um amigo para lhe salvar; crianças se perdiam na feira, no parque, no shopping, na praia e os pais suspiravam aliviados, embora aflitos, quando encontradas por uma mão amiga; crianças queriam pular a etapa da infância, tornando-se logo adultas a fim de atingir o que julgavam inalcançável na infância: a liberdade e a independência.

A cidade que abriga a casa, o perigo, a diversão, o lazer e o entretenimento também abriga a arte. Como demonstramos anteriormente, a praia, o parque e o shopping constituem alguns desses espaços que aparecem nos textos das crianças. Mas o espaço da arte circense tem um lugar especial. Afinal, o circo é magia. E qual é a criança que não deseja experimentar a magia do circo? Joana nos conta que “o Circo da Alegria chegou na cidade”. E “todo mundo” ocorreu ao circo para assistir seu espetáculo. “Lá havia palhaço, pipoca, guaraná, bolo e bombom” (MEDEIROS; AZEVEDO, 1989, p. 18). No mundo fantástico da criança, o circo da Alegria era real, apesar de não podermos inferir pela documentação se “o todo mundo” ao qual a criança faz referência é uma massa indiferenciada de gente que afluiu ao circo ou se eram as crianças da turma 5 do ano de 1989 que estudavam no NEI. Mas sabemos, ao certo, que as crianças consideravam o circo um lugar “muito animado” (VICTOR, 1996, p. 50).

Segundo Pedro, no circo “tinha animais, globo da morte e etc.” (VICTOR, 1996, p. 50). O relato do pequeno autor, diferentemente do anterior, nos leva a crer que o menino teria assistido a uma apresentação circense num fim de semana e é assim que ele descreve o

espetáculo: “num dia de sábado o palhaço era muito engraçado, até ele riu” de suas palhaçadas, e “o elefante era muito grande”. Havia um “homem [que] brincava com o urso”, e “também tinha [um] cachorro, ele ficava em pé e deitado”, já “o globo da morte era duas motos”. Segundo Pedro, “um menino riu muito e um nenê chorou muito”¹⁰³. No circo, “também tinha um homem careca não tinha um cabelinho pequenino o mesmo tropeçou e chorou muito ele saiu do circo”. E havia também um [que] era quase grande”, bem como “um leãozinho bem pequenininho” (VICTOR, 1996, p. 50-51). Laura completa a descrição sobre o circo dizendo que “O circo feliz era muito engraçado. Lá havia muitas pessoas: a bailarina Marina, o equilibrista, o palhaço, o apresentador, o domador dos leões e outros” (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 62). As narrativas das crianças nos apresentam o cenário circense e toda a aura de magia que o envolvia. As cores, a música, os animais, os adereços e os figurinos dos artistas, enfim, a arte circense despertava e aguçava os sentidos das crianças, que se viam rodeadas por aquele universo de luz e cor.

E o palhaço, figura central do circo? Que atração exercia sobre as crianças? Embora saibamos que muitas crianças têm medo de palhaços, muito provavelmente, no espaço circense são os palhaços a grande alegria da criançada. Sammy nos conta a história de um palhaço chamado Pipoquinha que “fazia muita palhaçada no circo e todo mundo ria demais. As crianças riam e ficavam mais felizes do que os adultos” (MOREIRA; PIMENTEL; MELO, 2001, p. 69). Pedro já havia mencionado que, de tão engraçado, o próprio palhaço ria de suas palhaçadas (VICTOR, 1996, p. 50). Marcos é contundente ao mencionar que “a gente adora os palhaços. Os palhaços fazem palhaçadas. Adoro palhaços e fim de papo” (MEDEIROS, 1991, p. 15). E Truíra relata que, reunidos no circo com outros palhaços, eles “soltavam pum, subiam no pau alto e pegavam a comida e comiam até a barriga crescer. As pessoas davam risadas e batiam palmas” (VICTOR, 1995, p. 28). E assim os palhaços cumpriam sua função primordial que era fazer “palhaçada para as pessoas rirem” (VICTOR, 1995, p. 28). Dessa forma, retomando a ideia que aqui nos foi apresentada por Sammy, percebemos que crianças e adultos eram felizes no circo, embora as crianças fossem um pouco mais do que os adultos.

No entanto, se em grande parte dos relatos o palhaço é sempre a sensação do circo, vale lembrar que algumas crianças sentiam medo dos palhaços, conforme nos relata Pablo.

Um dia uma criança que se chamava Maria encontrou um palhaço engraçado porque ele fazia piadas e usava umas roupas engraçadas [...]. Quando acabou o espetáculo [...] Maria foi para sua casa. Ela se preparou para dormir e foi se deitar. Maria escutou umas gargalhadas embaixo da cama, quando foi ver viu

¹⁰³ Acreditamos que o choro do bebê se deva, sobretudo, ao ruído estrondoso causado pelo giro das motos no globo, fato que teria agredido os ouvidos sensíveis de uma criança ainda na primeira infância.

o palhaço com cara de malvado. Ela quase morreu de medo, mas jogou uma moeda no chão o palhaço malvado ficou assustado e foi embora. Os pais de Maria acordaram e ela descobriu que tudo era um sonho, porque ela não rezou. Maria passou a rezar todos os dias e não ter mais pesadelo (FERNANDES; MELO, 2005, p. 72).

No imaginário de Pablo o pesadelo é “paisagem do medo”, na acepção criada por Yu-Fu Tuan (2006), e a personagem da sua história encontra na oração o refúgio para escapar do medo do palhaço ou um instrumento para enfrentá-lo. No imaginário de Pablo, ao rezar, Maria se protege contra os males do mundo.

Na narrativa de Isabelle o circo é representado como um mundo mágico, tão mágico que o mágico parecia uma bruxa. Narra a menina que “Num circo tinha um mágico. Ele fez uma mágica como uma bruxa. Fez um elefante e uma girafa ficarem pequenos. Botou eles numa garrafa e virou a girafa num pássaro. Ele tirou o chapéu e o elefante voou em cima do pombo”¹⁰⁴ (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 39). Para Isabelle, magia e bruxaria se equivalem e se corporificam num espetáculo circense. A ação do mágico no circo só se explica a partir da compreensão da existência de um universo fantástico que se justapõe ao mundo real. As fronteiras entre o real e a fantasia são indivisíveis no imaginário da pequena Isabelle.

Se até então as crianças do NEI se depararam com palhaços, bailarinas, mágicos, trapezistas e domadores de leões no circo, Yuri nos apresenta o equilibrista:

Era uma vez um equilibrista. Ele queria arrumar um emprego. Então ele foi par[a] o circo do Barulho. Chegando lá falou com o dono do circo, seu Dorico. Seu Dorico foi testar o equilibrista, mandou que ele andasse numa bicicleta com um só pneu em cima do fio. Ele quase ia caindo. Seu Dorico disse: – Você tem que treinar mais. O equilibrista voltou para casa e ficou treinando por um mês. Ele voltou ao circo e fez uma bela apresentação e foi contratado (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 90).

Na narrativa, Yuri deixa bastante explícita a compreensão de que a vida de um artista circense não é fácil, demanda muito trabalho e muita dedicação. Entre a realidade e a ficção, as crianças do NEI desejavam vivenciar a experiência do circo. Dessa forma, foi posta em ação a ideia de Luciana (teria ela experimentado a magia do circo?) e o *Circo Estrela* tornou-se realidade, a partir do trabalho imaginativo e criativo das crianças. O circo foi construído no parque da escola. Nele, ao abrir-se as cortinas, sob o brilho das estrelas, as crianças, artistas circenses, representavam os papéis de “bailarina”, “leão e domador”, “palhaço e trapezista”, “onça e mágico”. Feita a propaganda em cartazes espalhados pela escola, a comunidade escolar se mobilizou e com ingressos nas mãos, “todo mundo da escola foi ver o circo”. Acredita-se que o espetáculo tenha sido puro êxtase, deslumbre, encantamento e magia, afinal “todo mundo

¹⁰⁴ Tal história foi criada oralmente a partir de uma sequência de figuras, uma vez que a criança era portadora de deficiência. (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 39).

da escola gostou do circo estrela” (MEDEIROS; CARVALHO, 1988, p. 2). As vivências e experiências infantis em torno do circo foram incorporadas pela cultura escolar: a produção de fantasias, adereços e cenários, a escrita dos cartazes, a apresentação dos diferentes papéis mostram-nos que, mais uma vez, a escola abriu-se aos interesses das crianças.

Além do circo, os parques de diversão também exercem uma grande atração nas crianças. Afinal, “no parque de diversão tem carrossel, tem roda gigante, tem carrinho” (HACKRADT, 1990, p. 15). Pablo nos conta que Maria foi brincar “lá no parque [onde] tinha muitos brinquedos legais e ela se divertiu muito” (FERNANDES; MELO, 2005, p.72). Quer, então, coisa melhor do que brincar no parque? “Brincar no bate-bate, brincar na roda gigante, brincar nos carrinhos. Tudo isso é bom de brincar. O parque é maravilhoso. Eu adoro o parque. Muita gente adora o parque” (MEDEIROS, 1991, p. 15). Até “A bruxa Queca foi passear no parque, chegando lá correu para a montanha russa, quando desceu o carrinho ela gritou, gritou até cansar, depois foi para outro brinquedo mais calmo”, conta-nos Sara (FERNANDES; MELO, 2005, p.76).

Além dos brinquedos que proporcionam diversão, o parque também possui uma série de barraquinhas que vendem salgadinhos, sorvete, pipoca, guloseimas e brinquedos que podem ser adquiridos pelas crianças e levados para casa. Gustavo nos conta a história de Paulo:

Todas as sextas-feiras [...] queria ir para o parque de diversões. Um dia a mãe dele o levou pro parque e Paulo queria comprar um disco voador. A mãe dele não tinha mais dinheiro e conversou com Paulo e ele aprendeu a lição: a não gastar muito dinheiro. (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 41).

A narrativa de Gustavo deixa explícita a ideia de que o parque de diversões é um espaço de sociabilidade infantil que pode se tornar um tanto dispendioso. Além de pagar uma entrada que dá acesso ao parque ou de ter que pagar para brincar em cada um dos brinquedos, existem também outros atrativos para as crianças, como o “disco voador” desejado por Paulo, ou as guloseimas desejadas por grande parte das crianças. Dessa forma, a lição que Gustavo nos ensina é “não gastar muito dinheiro”. Muito provavelmente, essa é a lição que ele vem aprendendo no espaço da casa, em seu meio familiar.

Mas além da diversão em si, haveria perigos no parque? Segundo Gabriela,

Numa bela noite num parque a roda gigante não queria parar de rodar e tava [sic] cheia de crianças gritando: – AAAAAAAA. Muitos homens pararam a roda gigante. Algumas crianças vomitaram quando desceram. [...] As crianças contaram [aos pais] sobre a roda gigante e foram embora e nunca mais voltaram naquele parque (CAPISTRANO; BENTO, 2004, p. 40).

O imaginário acerca dos perigos que rondam os parques de diversão também é grande, sendo bastante difundido entre as crianças, sobretudo, entre aquelas pertencentes às

famílias cujos membros já tiveram alguma experiência negativa nesses espaços ou tinham ciência dos incidentes lá ocorridos.

Da casa para a rua, da rua para outros espaços de sociabilidade, a criança descobre a cidade. “A cidade é bonita. Grande e cheia de praias. Gosto de passear na cidade. Estou falando de uma cidade que se chama Natal. Ela é muito boa”, escreve Cláudia (LACÔRTE, 1992, p. 5). Aos poucos as crianças vão conhecendo e se apropriando do espaço da *urbe*. Local onde muitos nasceram, onde vivem e onde estão crescendo e descobrindo a vida, seus prazeres, seus encantos, seus perigos e suas mazelas. Mas Natal não é a única cidade que as crianças do NEI conheciam. Elas já passaram, em suas histórias, por algumas cidades do interior do Rio Grande do Norte, tais como Parnamirim, Macaíba, Martins e Mossoró e visitaram capitais e cidades de outros estados do Brasil, como João Pessoa e Campina Grande, Fortaleza, São Paulo e Curitiba, além de outros lugares do mundo. Nos Estados Unidos, visitaram a Califórnia e na Europa e Ásia, conheceram Portugal e França, China, Japão e Arábia Saudita.

Beatriz narra suas férias passadas em Paris. A menina, que também protagonizava a história, relata que, ao chegar o período das férias escolares e tocar a música que encerrava o dia letivo, numa clara referência à cultura escolar criada no NEI, ela “correu apressada para sua casa, para encontrar sua mãe, arrumar as malas e pegar o avião para Paris.” Já em Paris, hospedada na casa da “avó Lázara”, a menina “foi ao museu do Louvre, onde ela viu a Monalisa.” Numa viagem que durou uma semana, “Bia e sua mãe se divertiram muito, visitarão [sic] a torre Eiffel, outros museus e muitos lugares bonitos” (FERNANDES; MELO, 2005, p. 62). A narrativa de Beatriz nos oferece uma boa dimensão da bagagem cultural de uma menina de 7 anos de idade, da elite norte riograndense, que estudava no NEI: ela conhece a Torre Eiffel e o Museu do Louvre e sabe que ele detém a guarda da famosa pintura de Leonardo Da Vinci, a Monalisa.

Os museus aparecem em algumas outras narrativas das crianças do NEI, mas quase sempre são referidos em relação às cidades localizadas no exterior do Brasil. Acreditamos que isso seja reflexo do fato de que, na cidade de Natal, seja fraca a política cultural de incentivo à visitação aos museus locais, embora tradicionalmente as crianças do NEI tenham o costume de visitá-los em aulas passeios. Maria Luiza conta que, aos dez anos, uma pequena leoa “foi com seu pai e sua mãe visitar o museu” (ARAÚJO; LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 59-60). A narrativa de Rafael refere-se à história de “um lagarto de pedra muito grande que morava em Barcelona no museu. Certa vez ele saiu para passear a noite, andou até aparecer o sol. Quando amanheceu ele foi dormir porque não gostava do sol, ficava parado no museu e as pessoas tiravam foto dele” (MORAES; COSTA, 2006, p. 36).

Além de visitar museus, viajar o Brasil, os Estados Unidos e a Europa, as crianças do NEI sonhavam andar mais longe e conhecer o paraíso terrestre, localizado na parte oriental do mundo. Parece-nos que o conhecimento do espaço para os nossos viajantes também não descarta o elemento lendário e mitológico, assim como ocorreu com os viajantes de fins do medievo e inícios dos tempos modernos. O Oriente, no pensamento ocidental, conserva uma aura de exotismo e de maravilha que se perpetua no imaginário infantil das crianças que estudavam no NEI. Na Terra, segundo Flávio Augusto, havia:

um paraíso que se chamava Japão. Lá morava um menino que se chamava Rafael. Um dia o menino entrou no castelo e viu uma menina que se chamava Rafaela, eles ficaram amigos. Lá no paraíso tinha muitas coisas boas mas eles também gostavam de viajar para a China (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 21).

Já afirmava Jacques Le Goff (1994, p. 26) que “não há espaço-tempo mais rico de imaginário que o da viagem”. Assim, tanto para as nossas crianças quanto para os viajantes medievais, a viagem cumpre um chamado de satisfazer “tanto a sua curiosidade quanto o seu anseio de maravilhar-se” (LE GOFF; SCHMITT, 2006, p. 114). E do Japão para a China as crianças viajavam na imaginação para desvendar parte do mundo oriental, tão desconhecido por nós, mas que, muito provavelmente, chegavam a elas via mangás e animes, cultura visual consumida pelas crianças do NEI, conforme analisamos no Capítulo 3 de nossa tese.

Visitando Natal e outros lugares do Brasil e do mundo, as crianças descobriram um mundo novo de possibilidades. Se, por um lado, a cidade era espaço de prazer, aberta ao novo, ao desconhecido, à aventura, à surpresa, que proporcionavam diversão e entretenimento, por outro a cidade guardava consigo inúmeras mazelas sociais. Nem sempre os olhares de nossas crianças de classe média eram capazes de captá-las, já que os sujeitos com quem conviviam quase sempre faziam parte de seu mesmo círculo social. Além disso, no espaço da casa, onde devia reinar a paz e a ordem, alguns assuntos deviam ser evitados, como as discussões políticas, capazes de revelar posições dissonantes e gerar desordem (DA MATTA, 1986, p. 19). Mas em algumas histórias a questão referente às desigualdades sociais, à pobreza, ao racismo ganhavam certo relevo.

4.6. Percepções da infância: o eu, o nós e o outro

Nas últimas décadas, a questão que envolve a diversidade social tem estado cada vez mais em pauta nos debates sobre educação, tendo reflexos nas escolas de educação infantil, espaço onde muitas experiências são vivenciadas pela primeira vez pelas crianças. Assim, a questão que envolve o eu, o nós e o outro é um campo de experiência que faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. É na interação com outras crianças e

adultos que a criança percebe que existem outros modos de viver, de ser, de pensar e de agir no mundo.

Ao pesquisarem o espaço, o grupo de crianças da turma 5, orientados pela professora Andréa Diniz, tomou como referência o espaço escolar do NEI e partiu num passeio pelas regiões fronteiriças à escola, com o objetivo de melhor explorar os espaços sociais e físicos que conheciam (DINIZ, 1995, p. 30). Esse foi o ponto de partida para que o grupo avançasse e empreendesse uma série de estudos sobre a cidade de Natal e seus problemas sociais. Em meio aos estudos sobre a cidade, um tema que instigou bastante as crianças dizia respeito à problemática dos meninos de rua, que se tornou foco da discussão do grupo. As crianças depararam-se, então, com uma realidade muito diferente daquela vivenciada por elas, como podemos averiguar nos versos da poesia *Menino de Rua*, produzida coletivamente pelo grupo:

Menino que mora na rua.
Menino que fugiu da favela.
Menino que apanhava dos pais.
Menino que não tem casa, nem comida,
nem escola, nem roupa etc.
Menino que tem fome, doença, etc.,
mas tem amigos também.
Menino que pede esmola ou trabalha
Para ajudar a família.
Menino que quer ser feliz (DINIZ, 1995, p. 30).

Se as crianças são muitas e a infância é plural, fica-nos evidente que os “meninos de rua” guardam pouca similaridade com as crianças que pesquisamos nessa tese. Ponto precípua, as crianças do NEI viviam em sua casa com sua família, frequentavam escola e desfrutavam de atividades de lazer, tal qual demonstramos em diversos momentos nesse trabalho. Dessa forma, percebemos que, visivelmente em comum com as crianças do NEI, os *meninos de rua* possuíam apenas os amigos, a vontade de ser feliz e a infância, compreendida aqui como uma abstração que se refere a uma determinada etapa da vida (JORDANOVA apud HEYWOOD, 2004, p. 22). Se a infância é, pois, uma categoria relacionada à idade, precisa ser analisada com referência a outras formas de diferenciação social. Dessa forma, não podemos compreender a infância de tais crianças, tanto as do NEI, quanto a dos meninos de rua, sem levar em conta os fatores de heterogeneidade que as geram – classe, gênero, etnicidade, religião, instrução – ainda que nem todas sejam equivalentes (JAMES; JENKS; PROUT apud HEYWOOD, 2004, p. 22).

Vimos, pois, que o passeio extramuros da escola foi capaz de tirar as crianças da redoma e fazê-las perceber as distinções sociais existentes na cidade. E se a cidade abrigava a diferença social, era palco também da diferença étnica e racial. E o Brasil fez-se como espaço

de mestiçagem. Somos, sobretudo, um povo mestiço, fruto da mistura, ocorrida ainda na colonização, de três povos distintos: indígenas, europeus e africanos. O século XX assistiu à entrada em nossas terras dos povos orientais e a mistura se intensificou ainda mais. Tal questão é visível aos olhos das crianças. Mas como elas compreendiam a diferença? Em duas narrativas, Leonardo e Ana Beatriz tratam de tais questões sob vias distintas: na primeira o enfoque é étnico, na segunda é relativo às características físicas.

Segundo Leonardo, “Laion era um cantor preto. No show ele ficou com cabelo arrepiado para fazer palhaçadas. As pessoas acharam ele engraçado. Laion gostava que as pessoas chamassem ele de cabelo duro” (SANTOS; VASCONCELOS, 1994, p. 10). “Cantor preto”, “cabelo arrepiado”, “cabelo duro” são atributos conferidos a Leonardo ao seu personagem. Para nosso pequeno autor as características físicas de Laion, derivadas de sua etnia, são atributos que o tornam engraçado, levando-o a acreditar que o “cantor preto” gosta de ser chamado de “cabelo duro” e de se sentir engraçado para seu público, por meio de suas características físicas.

Observando as fotografias do NEI, verificamos que poucas eram as crianças negras que estudavam na instituição durante o período analisado em nossa tese, assim como a grande maioria das professoras também eram brancas¹⁰⁵. Na década de 1990, os debates acerca do racismo e do preconceito ainda eram incipientes e, como consequência, a consciência acerca da importância de se respeitar as pessoas, independentemente de sua condição social, étnica ou religiosa estava começando a se formar. Quando a criança diz do cabelo duro de seu personagem, reforça um aspecto do racismo estrutural que nos foi legado por séculos de escravidão e que se naturalizou no decurso do tempo. No entanto, acreditamos que em um espaço escolar onde convive-se pouco com a diversidade social, étnica e racial é fundamental que se leve a cabo uma atividade educativa pautada nos valores humanos do respeito, da tolerância, para que os discursos racistas não se perpetuem. As narrativas que analisaremos abaixo apontam nessa direção.

A questão da diferença física que distingue os seres humanos entre si e que muitas vezes ganha uma conotação depreciativa, tornando-se alvo de deboche e de piadas de outros colegas é a situação vivenciada pela *Girafa Quadrada*, personagem criada por Ana Beatriz:

Existia uma girafa que era quadrada e todo mudo [sic] ria dela. As vezes voltava para casa chorando muito. Um dia quadradinha estava passeando na rua quando as pessoas começaram a rir dela. Um ursinho que passava ali ficou com pena e ajudou ele a sair daquela complicação. A girafa quadradinha disse muito obrigada para o seu novo amigo urso e ele deu a ideia dela procurar uma

¹⁰⁵ Entre os servidores da instituição não dispomos de dados que nos permitem atestar com segurança acerca de tal questão.

escola porque lá ela ia poder estudar e ter muitos amigos. No outro dia quadradinha conseguiu uma escola de animais começou a estudar e fez muitas amizades. Lá nessa escola todos os bichos eram diferentes e a girafa quadradinha ficou muito feliz (SOUZA, 2003, p. 39).

Em meio a um mundo de pessoas que riam e debochavam da girafa quadradinha, por ser diferente dos demais, fazendo-a chorar, um urso sente compaixão por ela e lhe é solidário, sugerindo-lhe procurar uma escola inclusiva, onde todos eram amigos e onde as diferenças eram aceitas. “Lá nessa escola todos os bichos eram diferentes e a girafa quadradinha ficou muito feliz”, sentencia a criança. Observamos, pela análise dos livros das turmas de alfabetização, que, se as crianças do NEI conviviam pouco com as diferenças sociais e étnicas, elas tinham contato bastante estreito com crianças portadoras de deficiências, visto que a escola adotava uma perspectiva inclusiva, acolhendo, cuidando e educando crianças, por exemplo, portadoras da Síndrome de Down e de outras deficiências. Nesse sentido, acreditamos que o mundo inclusivo que a criança construía em sua narrativa fosse fruto de sua vivência e experiência no espaço escolar e de uma cultura escolar pautada na inclusão.

Um indício que nos permite corroborar nosso argumento está no livro *O segredo é: aprender, inventar, brincar e amar*, organizado no ano de 2008 pelas professoras Conceição Andrade e Clarice Guimarães. Entre as histórias de faz de conta produzidas pelas crianças da turma, as professoras transcrevem o texto do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, justificando que aquele livro havia sido apresentado à turminha pelo coleguinha Antônio Sérgio, que era criança com deficiência e que, ao rodar pelas mãos de todas as crianças por causa da *Ciranda de Leitura*¹⁰⁶, ele teria se tornado um livro bastante significativo para toda a turma.

Além das histórias infantis, como a de Todd Parr, citada acima, os contos também são fundamentais na vida das crianças, tanto em função de fazerem parte de um mundo mágico que entretém e diverte, mas também porque são capazes de ajudar as crianças a trabalhar os sentimentos que, em muitos casos, estão escondidos em seu interior. A história clássica do *Patinho feio*, escrita por Hans Christian Andersen, parece-nos um dos bons momentos da infância em que as crianças são chamadas a refletir sobre a questão das diferenças e sobre o *bullying* que atinge muitas crianças em idade escolar. Numa releitura desse conto tradicional Jayana nos narra a história de

uma pata [que] teve seis filhotinhos, cinco patinhos eram amarelos, e só um era cinza. A mamãe nem se importava com a cor diferente do patinho. No

¹⁰⁶ A *Ciranda da Leitura* é um projeto de leitura implementado no NEI a partir de 2007, no qual cada uma das crianças da turma levava para a escola um ou dois títulos de obras de literatura infantil e, a cada sexta-feira, escolhiam um livro para levar para casa, a fim de ler no final de semana. Tal projeto ainda hoje existe nas turmas do NEI, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

primeiro dia de natação o patinho cinza se perdeu da mamãe e viu um cisne muito bonito, e falou com o cisne:

– Você tem filho?

O cisne respondeu:

– Tenho sete, um deles se perdeu de sua mãe, é amarelo, todos os outros são cinzas como você. O patinho cinza começou a pensar e descobriu que ele era filho do cisne, chamou a pata e contou. Ela ficou amiga do cisne e viveram felizes na fazenda (VASCONCELOS et al, 2004, p. 56-57).

Diferentemente do que ocorre no conto original, nessa nova história não há lugar para hostilidades contra o patinho cinza, uma vez que aceito e acolhido por sua mãe, logo cedo ele se apercebe da sua diferença e encontra sua origem, fazendo com que patos, cisnes e demais bichos da fazenda vivessem em harmonia. Fica-nos, pois, a ideia de que a compreensão acerca das diferenças individuais e a aceitação é fundamental para que cada indivíduo possa gostar de si mesmo incondicionalmente e do outro e possa ser, conseqüentemente, um agente no combate ao preconceito. Nesse sentido, Antônio Sérgio deixou um recadinho para os colegas de turma: “Tudo bem ser diferente, você é especial e importante apenas por ser como é” (ANDRADE, GUIMARÃES, 2008, p. 64).

No Brasil, a reflexão que envolve a violência, física ou verbal, de forma repetida e intencional, a uma ou mais pessoas, no espaço escolar, é bastante recente, datando da década de 1990, mas o fenômeno é antigo e preocupante, em função dos efeitos nocivos que causa nos indivíduos (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013, p. 204). Considerando-se que o *bullying* pode estar presente nas relações infantis, tanto de modo explícito, quanto de forma mais sutil, podendo, inclusive, ser confundido com brincadeiras típicas da idade, caberia aos profissionais da educação uma atitude atenta com vistas a identificar o fenômeno para intervir adequadamente (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009). Mas quando a intervenção não parte dos professores, no mundo imaginário criado pelas crianças, cabe a elas próprias lançarem mão de estratégias para contornar o problema do *bullying* e da exclusão. Ana Luíza nos conta a seguinte história:

um menino que era feio e os amigos mangavam muito [sic] dele. Um dia ele foi pesquisar no computador. Ele ficou muito sabido e ninguém mais mangou dele. A professora mandou uma tarefa para as crianças fazer em casa e o menino feio foi o único que fez certo e as outras crianças fizeram errado, então ele falou: – as pessoas feias também podem ser sabidas, depois disso ele arranhou muitos amigos (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 26).

A mesma temática da menina feia faz parte da história de Maria Luiza. A pequena autora nos conta:

Era uma vez uma menina que era tão feia que assustava todo mundo. Um dia ela foi no bosque quando ela chegou lá todo mundo que passava por ela se assustava. Então ela falou: – Por que todo mundo rir [sic] de mim? Já sei tenho uma ideia, vou no salão. Ela ficou muito bonita e quando voltou ao bosque

todos acharam ela bela e não assustou mais ninguém (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 36).

Se na primeira história a questão que envolve o senso estético ficou em segundo plano em função da inteligência do menino feio, que se destacou, não por sua beleza, mas por sua capacidade cognitiva, na segunda história prevaleceu a questão estética e o padrão de beleza, considerado socialmente aceito, foi alcançado pela menina mediante transformação proporcionada por cuidados e produtos adquiridos em um salão de beleza. Nesse espaço comercial a menina feia ficou bonita. Já a história contada por Rodrigo, que também focaliza o salão de beleza, associa feiura e pobreza. O menino nos conta:

Era uma vez um homem muito feio e pobre. Um dia ele foi comprar pão na padaria e os meninos ficaram rindo dele porque ele era feio, então o homem foi ao salão e pintou o cabelo de rosa e colocou um “piercing” na sobrancelha. Quando os meninos viram acharam ele bonito e não riram mais dele (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 42).

Nessa história, o personagem escapou ao padrão de beleza convencional, pintando “o cabelo de rosa” e colocando “um ‘piercing’ na sobrancelha”. Ao diferenciar-se dos demais, o homem “feio e pobre” ficou bonito e deixou de ser alvo de chacota. Tais relatos nos parecem um indicativo de que cabelos coloridos e outros penteados, maquiagens e adereços são bastante atraentes aos olhares das crianças, minimizando as diferenças.

Em outra narrativa sobre a mesma questão, Diôgo nos mostra que as diferenças podem ser contornáveis, desde que haja respeito entre as partes. Em uma história ambientada no tempo das cavernas, homem e dinossauro se tornam amigos, brincam e leem juntos. Embora ambos inicialmente se assustem considerando o quanto são diversos, acabam se compreendendo como seres distintos e superando as diferenças que os cercavam em nome da amizade que os vinculava:

Era uma vez um dinossauro que comia folhas. Um dia apareceu um homem das cavernas, daí eles foram se tornar amigos, e brincaram e leram juntos. Em outro dia o dinossauro foi apresentar toda sua família para seu amigo das cavernas. Ele ficou assustado com o tamanho dos irmãos do dinossauro que eram maiores e seus pais eram muito pescoçudos e gigantes. Depois, o homem da caverna foi apresentar ao dinossauro sua família. O dinossauro também ficou assustado porque achou eles monstruosos, mas apesar das diferenças, eles foram amigos para sempre (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 66).

A narrativa deixa bastante explícita a questão que envolve “a descoberta que o eu faz do outro” e o estranhamento em relação ao novo, ao desconhecido (TODOROV, 1993, p. 3). Tanto o menino quanto o dinossauro se assustaram diante do outro, considerando-os ora “pescoçudos” e “gigantes” demais, ora “monstruosos” demais. Embora a narrativa refira-se a seres de espécies diferentes, sabemos, como bem nos ensinou Todorov, que o outro se divide em diferentes categorias, podendo morar em nós mesmos ou residir em um grupo social

diferente do nosso, interno ou externo à nossa sociedade. A disposição em conhecer o outro, aceitá-lo e respeitá-lo em sua subjetividade é o que nos ensina a narrativa de Diôgo.

Outra questão que aparece com certa recorrência nas escritas das crianças do NEI diz respeito à ideia de que vivemos em uma sociedade desigual, onde existem ricos e pobres. "Era uma vez uma menina feliz. Ela era milionária. Ela gostava muito de ser milionária, porque ela morava em um apartamento bem grande. Ela tem um namorado. O namorado dela é pobre. Mas mesmo assim ela gosta muito dele" (TEODÓSIO, 1991, p. 14). Encerra a história escrita por Yanna a concepção romântica do amor, muito veiculada nas novelas, nos filmes, na literatura. Assim, desde a mais tenra idade parece-nos que as crianças são levadas a acreditar que o amor é capaz de mover o mundo e romper as barreiras sociais. Da história de Yanna a mensagem que nos fica é que mais que a diferença social, o que importa é o amor.

Mas, no imaginário dessas crianças, o que seria capaz de extirpar a pobreza que corrói o mundo? A solução não envolve o coletivo, mas o indivíduo, já que nem todas as pessoas do mundo têm a sorte de encontrar *O baú do tesouro* ou *O barco dourado*. João Luiz relata que há mil séculos atrás um pirata teria enterrado um baú do tesouro numa cidade à beira mar que foi crescendo. Seria Natal, situada no litoral do Rio Grande do Norte, essa tal cidade? Mas

Um dia quando foram construir um prédio foram cavar e encontraram o baú. [...] Aí o homem que descobriu é bem pobrezinho. Quando ele viu o tesouro escondeu rapidamente e silenciosamente em um saco de cimento vazio. E virou um milionário. Comprou uma limusine, um prédio e uma casa de ar condicionado e viveu feliz com o canto dos passarinhos e a família dele (VICTOR, 1995, p. 31).

Vê-se que na história de João Luiz está presente a ideia da riqueza como responsável pela felicidade do homem, embora, na narrativa, a riqueza não seja fruto do trabalho, mas do acaso. Entretanto, no imaginário do menino, soma-se à riqueza, a presença da família, núcleo estruturante na infância e, também, o canto dos passarinhos. Essa também é a percepção de mundo embutida no relato de Lydes, que nos conta a história de duas crianças que foram passear com o pai perto de um lago, onde viram

Um barco carregado de pedras de ouro! Eles esperaram o barco chegar e pularam e pegaram o ouro, construíram uma escola e compraram uma casa para eles com piscina e deram um pouco de ouro para os pobres. Quando os pobres viram o ouro ficaram felizes, deram um abraço e foram trocar pela comida (MEDEIROS, S., 1997, p. 34).

Na história de Carolina, o pirata que viajou em busca de um tesouro perdido também "conseguiu pegar o tesouro e ficou rico. E o pirata viajou e comprou uma casa de praia. E ele foi morar lá com seus amigos" (PIMENTEL; LIRA, 2000, p. 48). Já o afortunado pirata da história de João Cláudio, que morava numa ilha deserta e "Toda manhã saía de barco com seus amigos a procura do tesouro [...] um dia achou um milhão de tesouro e ficou muito rico e

gastou bastante com chocolate, chiclete, biscoito e tudo o mais que ele gostava de comer” (FONSECA; FERNANDES, 2002, p. 83). Percebemos que histórias de piratas sempre nos conduzem a um tesouro escondido que proporciona riqueza àquele que o encontra. Analisando tais histórias, verificamos que para as crianças do NEI, ser rico é tanto poder comprar todas as gostosuras que as crianças, de modo geral, gostam de comer, como fez o pirata da história de João Cláudio, como é ter um “apartamento bem grande”, uma “limusine”, um “prédio”, uma “casa de ar-condicionado”, “uma casa com piscina” e construir uma “escola”. No entanto, para as camadas mais pobres da população, riqueza é ter “comida” na mesa, afinal “Quando os pobres viram o ouro ficaram felizes, deram um abraço e foram trocar pela comida”. (MEDEIROS, S., 1997, p. 34). Da história de Lydes consideramos deveras interessante a criança ter incluído a construção de uma escola entre os investimentos realizados com a riqueza conquistada. O investimento em educação é um ato político capaz de gerar mobilidade social e capaz de transformar a sociedade, principalmente quando se torna política pública voltada para o bem-estar social.

Na história de Marília sobre *As duas casas*,

uma casa [...] era feliz e a outra era muito triste. Uma feliz e uma triste. E os meninos e as meninas da casa triste era [sic] pobres e doentes. A casa feliz era muito feliz com as crianças todas ajeitadinhos [sic] e as outras pessoas da casa era [sic] felizes. O sol da casa triste era triste. Eles eram tristes porque lá não tinha médico e não tinha escola para eles estudarem. Um belo dia a casa pobre virou feliz porque os outros da casa feliz ajudaram aos pobres e os felizes convidaram os pobres tristes para uma festa na casa deles e comemoraram a festa de Natal. E todos ficaram felizes para sempre (SILVA, 2000, p. 55).

Na narrativa, o espaço social é marcado pela desigualdade, dada pela riqueza e pela pobreza e para a narradora, em uma casa pobre não há lugar para a alegria. Afinal, não há como ser alegre se falta às crianças da casa pobre os direitos básicos a quem é cidadão: saúde e educação. Consultar o médico e ir à escola fazem parte da vivência de grande parte das crianças das camadas médias da população da qual nossa pequena autora faz parte. Embora saúde e educação sejam direitos que devem ser garantidos aos cidadãos pelo Estado, muitas famílias de classe média realizam investimentos privados em saúde e educação, pagando escolas particulares e planos de saúde para os seus filhos.

Da mesma forma, a filantropia é fruto do investimento privado em políticas sociais de combate à pobreza. Assim, a solução encontrada pela criança para enfrentar os problemas de uma sociedade desigual está ancorada numa perspectiva assistencial e caritativa. A caridade, parte do imaginário cristão, é fruto de uma “economia da salvação” que garantia aos mais ricos a possibilidade de se salvar oferecendo assistência aos mais pobres (CASTELS, 1998, p. 63-65). Assim, seguindo esse modelo, caberia à casa feliz prover a felicidade de quem fosse pobre

ajudando-os em suas necessidades imediatas e convidando-os a partilhar a mesa na festa de Natal. Dessa forma, o ato assistencial deixava os ricos felizes por ajudar, garantindo-lhes a salvação, e os pobres igualmente felizes, por ver suas necessidades momentaneamente atendidas.

Em casa de quem é pobre o trabalho infantil, mesmo que auxiliando os familiares nas atividades domésticas ou nas profissionais, é uma realidade imposta às crianças para que não falte comida à mesa. Mas a criança sonha em crescer e mudar de vida. Para ela, a mobilidade social pode ocorrer mediante ação da escola na prática educativa. No entanto, o adulto que já foi criança e sonhou em ser soldado, hesita em abraçar a profissão escolhida na infância. Essa é a história que Thais nos conta:

Era uma vez um velho chamado José que morava na fazenda com seu neto Pedrinho. O sonho de Pedrinho era ser soldado. Ele era pobre e ajudava o seu avô a engraxar sapatos para ganhar dinheiro para não sentir fome. Ele queria ir para a escola de soldados. Quando Pedrinho cresceu, ele ficou em dúvida se queria ser soldado, mas foi para escola de soldados e gostou de lá. Pedrinho terminou sendo um bom soldado. (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p. 52).

A narrativa de Thais menciona que a criança “ficou em dúvida se queria ser soldado”. Ilustrando o texto, a menina apresenta-nos a imagem de dois prédios, um se contrapondo ao outro: em um deles vemos a inscrição “Escola Militar”, no outro lemos simplesmente “Escola”.

Figura 95: Escola Militar x Escola



Fonte: (UBARANA; MEDEIROS, 1999, p.52)

Temos aí dois modelos de educação se contrapondo na mentalidade da criança: a escola tradicional e a escola militar. Se as práticas didático-pedagógicas das escolas de educação básica no Brasil obedecem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), principal referência que estabelece os princípios e as finalidades da educação no

país, nas escolas militares a educação é também subordinada às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro e os jovens que ali ingressam serão também educados conforme os valores, costumes e tradições do Exército nacional (MINISTÉRIO DA DEFESA, n. d.). Na ilustração da criança, um adulto vestido de soldado segura a mão do menino e ambos se aproximam da escola militar. Parece-nos que uma tradição de família (seria o adulto o pai ou o avô de Pedrinho?) acabou pesando na decisão da criança de ingressar na escola militar e seguir a carreira de soldado. Assim, os valores familiares, advindos da formação paterna, determinavam os rumos da vida da criança, perpetuando a tradição. Teria nossa pequena autora presenciado situação semelhante em casa?

A temática do trabalho infantil aparece novamente na história de Álvaro que nos conta a história de Agrado, o menino vendedor. Segundo o pequeno autor:

todos os dias ele apanhava maça [sic] e saia para vender nas bancas da feira para ganhar dinheiro e ficar rico porque queria ajudar a sua mãe que era muito pobre. Agrado trabalhou muito e ficou rico. Comprou uma casa para sua mãe e foram felizes para sempre (PIMENTEL; LIRA, 2001, p. 104).

O mesmo acontece com “O menino pescador”, personagem da história de Antonio, que “estava pescando e pegou muitos peixes. Então o menino resolveu vender os peixes para todo mundo. Ele ganhou dinheiro e ficou feliz” (UBARANA; SANTOS; ARAÚJO, 2004, p. 28). Nessas histórias, diferentemente das outras, é o trabalho o grande responsável por eliminar a pobreza familiar dos seus protagonistas. Mas Álvaro também acredita no mérito individual do seu personagem que, vendendo maçãs na feira, conseguirá ficar rico e, conseqüentemente, comprar “uma casa para sua mãe”, garantindo-lhe a felicidade.

Outra questão que, supomos, não escapou às crianças é o fato de que se ganhar dinheiro não é tarefa fácil, perder dinheiro talvez seja e, em alguns casos, são os jogos de azar os grandes responsáveis por isso. Igor Gabriel conta a história de um homem muito rico que

fez uma aposta muito perigosa. Era uma aposta de baralho e ele perdeu todo dinheiro no jogo de cartas. Ele tinha apostado com um homem muito pobre toda a sua fortuna prometendo que se perdesse dividiria todo o dinheiro que tinha com os que não tinham nada. Como o homem rico perdeu a aposta teve que dividir tudo. Então ele repartiu toda sua fortuna com os pobres. Eles ficaram muito felizes e compraram tudo que precisavam. E foram felizes para sempre (DINIZ; OLIVEIRA; COSTA, 2005, p. 72).

Jogo arriscado em que a fortuna costuma trocar de mãos, os jogos de azar são, desde o século XVII, considerados suspeitos, perigosos, um vício grave e o dinheiro nele ganho é visto como o menos moral e a menos confessável das rendas. Na contemporaneidade, afirma Philippe Ariès (1986, p. 105), continuamos a jogar esses jogos, mas com a consciência pesada, resultante do processo de moralização em profundidade que fez da sociedade do século XIX uma sociedade de “conservadores”, cuja preocupação constante era prevenir os jovens da

devassidão que é inimiga da virtude e da fortuna. Se perder dinheiro no jogo não é algo de que o indivíduo possa se orgulhar, muito pelo contrário, se o fato causa, na maior parte das vezes, transtornos, vergonha e humilhação no seio de muitas famílias, no imaginário da criança, a ação narrada por Igor contribuiu, no entanto, para minimizar os problemas sociais da população pobre que vivia em estado de penúria. Assim, ao perder o jogo, o homem rico “repartiu toda a sua fortuna com os pobres”, colocando-a em prol do bem-estar social.

Em suma, no imaginário infantil, sorte e azar, trabalho e mérito pessoal definem os lugares ocupados pelos indivíduos na sociedade de classes. Ademais, para as crianças que aqui investigamos, amor, assistência, caridade e educação, podem ser compreendidos como elementos fundamentais no tabuleiro das relações sociais, capazes de atenuar nossas gritantes diferenças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora era fatal
que o faz de conta terminasse assim
Pra lá desse quintal
era uma noite que não tem mais fim
Chico Buarque e Sivuca (1977)

Tomados pela sensação da noite escura optamos por substituir o ponto final pelas reticências. Esses três pontos intermitentes aqui estão para nos dizer que nada está fechado, que a história não acabou, que algo ainda está por vir. Eles remetem também ao prolongamento da nossa pesquisa, ao muito que ainda há para se fazer, embora muito já tenhamos feito. Nossa tese foi construída sob o signo da pandemia. Embora havéssemos traçado um plano de escrita e, por mais que o resultado final do nosso trabalho não tenha se afastado do que nos propusemos inicialmente, nossa pesquisa sofreu a penosa espera das bibliotecas e arquivos fechados, do forçoso distanciamento social que nos foi imposto, bem como da angústia de não sabermos se continuaríamos vivos para contar essa história. As fontes que inicialmente tínhamos em mãos, os livros das turmas de alfabetização, escritos pelas crianças do NEI, numa prática pedagógica mediada pelas professoras, determinaram-nos os caminhos a seguir e, dessa forma, iniciamos o processo de escrita ouvindo as histórias que as crianças tinham para nos contar. Nesse sentido, subvertemos a ordem e nossa tese nasceu pelos pés e não pela cabeça, como comumente se espera e se deseja de um parto normal e tranquilo. Mas apesar disso, longe de ter se constituído como processo penoso e desgastante, a escrita fluiu com a leveza do voo do pássaro, a perícia do salto da bailarina e a destreza de um golpe de um ninja.

Nesse processo de escrita da tese nosso grande desafio foi tratar de uma história ainda presente da qual somos parte constitutiva. Como nos distanciar do encantamento provocado pelas histórias das crianças, pelas pesquisas desenvolvidas naquele espaço escolar, pelas experiências ali vivenciadas, pela relação estreita que se estabelecia entre crianças, professoras e suas famílias, quando nós também vivemos essa história em um passado muito mais recente do que os sujeitos que aqui investigamos? Como olhar para aquele espaço sem tropeçar nas crianças que encontrávamos diariamente na escola, nas professoras que cumprimentávamos nos corredores e nas portas das salas, nas mães com quem conversávamos sentadas nos bancos do pátio e nas expectativas que ali depositávamos? René Rémond (2006, p. 208) já nos advertia que o historiador do tempo presente sabe o quanto sua objetividade é frágil, uma vez que muito mais que observar fatos, seu papel é contribuir para construí-los. Foi, então, nessa dialética que

envolve a subjetividade do historiador e a objetividade da pesquisa histórica e nesse impasse de investigar um passado ainda vivo que construímos nosso trabalho.

Por outro lado, o fato de sermos contemporâneos do nosso objeto de pesquisa nos trouxe também a vantagem de partilharmos com os sujeitos que investigamos as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Assim, acreditamos ter superado “a descontinuidade fundamental que costuma haver entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve” (CHARTIER, 2006, p. 216). O fato de nos determos sobre uma história do tempo presente nos beneficiou com a proximidade entre nossa compreensão de nós mesmos e do mundo em que vivemos e dos atores históricos cujas maneiras de sentir e de pensar nós aqui reconstruímos.

Se a realidade histórica procede de uma mistura complexa de objetividade e subjetividade na elaboração do saber, por mais que mantivéssemos um distanciamento crítico em relação ao nosso objeto de pesquisa, procedendo com discernimento e rigor na análise de nossas fontes documentais, compreendemos que nossa consciência de historiadora é também nossa consciência da mulher que somos, na realidade social que vivemos. Assim, sabemos também que a busca pela neutralidade na escrita dessa história é, sobretudo, ilusória.

O NEI nasceu sob o signo de uma política pública que, na onda dos movimentos sociais que sacudiram o país no período de redemocratização, levou a UFRN, na década de 1970, a investir em creches para satisfazer as necessidades das mães trabalhadoras e estudantes que faziam parte de sua comunidade acadêmica. Entretanto, a creche existiu apenas no projeto, na resolução que a criou e no seu primeiro regimento, já que se inviabilizou em função dos altos custos de sua manutenção e, assim, cedeu lugar a uma “pré-escola diferente”. Desde os primórdios de seu funcionamento, o NEI forjou-se a partir do protagonismo das crianças que ali estudavam e de uma prática pedagógica que respeitava a criança em seu processo de desenvolvimento cognoscitivo, seus interesses e sua subjetividade. Nessa escola da infância, mais do que um conjunto de normas e regras estabelecidas e pré-fixadas, a prática pedagógica estabeleceu-se a partir do movimento e do fluxo que conduziam professoras e crianças na dinâmica escolar. Foi assim que um currículo em movimento, fundamentado na reflexão sobre a prática, se sobrepôs às fórmulas prontas que determinavam os currículos prescritos e à teoria pedagógica distanciada da realidade.

A escola, que nasceu atendendo crianças de 2 a 5 anos, com uma prática fundamentada no “bom-senso” das professoras e na compreensão que elas possuíam do protagonismo da criança na construção do conhecimento, abriu-se para um *currículo orientado cognitivamente*, fundamentado na teoria piagetiana e, a partir dele, renovou-se num processo dinâmico que

envolvia a constante preocupação da sua equipe docente de se apropriar das teorias pedagógicas que tinham a criança como centro. No entanto, o movimento que determinava o funcionamento da estrutura curricular partia do cotidiano escolar, da realidade da prática, da reflexão sobre essa prática e da constante renovação em função dos erros e acertos detectados. A escola cresceu, abrigou crianças de 6 e 7 anos em processo de alfabetização, novas professoras foram incorporadas ao corpo docente, deixou de ser subordinada à reitoria para tornar-se escola de aplicação, campo de prática dos alunos do curso de Pedagogia e de outros cursos de graduação da UFRN, incorporada ao departamento de Educação daquela universidade. Nessa trajetória, consolidou-se no espaço norte riograndense como referência em educação infantil.

A prática pedagógica levada a cabo no NEI, que no decurso do tempo ancorou-se na teoria histórico-cultural, fundamentava-se na mediação pedagógica. A mediação, que se efetuava por meio de três vértices, num processo sincrônico e diacrônico, aglutinava professoras, crianças e saberes historicamente construídos numa ciranda que determinava a produção do saber escolar. Assim, o que defendemos nessa tese é que o conhecimento construído no NEI era fruto de um processo coletivo que partia dos interesses das crianças e alcançava os saberes historicamente construídos por meio da mediação pedagógica. No período compreendido entre os anos de 1979 e 2008, acompanhamos a escola que se constituiu nesse movimento coletivo, a partir da ação dos sujeitos (professoras, crianças, familiares e demais funcionários da instituição) que, juntos, promoveram a construção do conhecimento na infância e fomentaram um aprendizado que também era coletivo, numa junção dos saberes, das experiências e das vivências infantis. A configuração bastante peculiar de tal prática que, antes de tudo, se fundamentava no protagonismo infantil, conferiu enorme visibilidade ao NEI no âmbito das instituições de educação infantil do Rio Grande do Norte.

A prática pedagógica vivenciada no NEI forjou uma cultura escolar na qual o processo de ensino-aprendizagem extrapolava o espaço reduzido da sala de aula e percorria outros espaços da escola: o parque, o pátio, o jardim, a brinquedoteca, a biblioteca e até mesmo a cozinha eram lugares onde o saber escolar também era construído. Nesse percurso pelos mais diversos espaços escolares, não apenas as professoras conduziam as crianças na busca pelo conhecimento, mas também os demais servidores da escola (a cozinheira, o jardineiro, a bibliotecária, entre outros) envolviam-se no ato educativo. A prática pedagógica também acontecia extramuros da escola. A busca pelo conhecimento conduzia as crianças tanto pelos diversos espaços da capital do Rio Grande do Norte (o centro histórico, o Museu Câmara Cascudo, o Forte dos Reis Magos, o Farol de Mãe Luiza, entre outros) quanto pelas cidades do interior (Macaíba, Parnamirim etc.) e até de estados vizinhos, como a capital da Paraíba. Nesses

momentos o saber era mediado por outros agentes do processo educativo que não especificamente as professoras da escola, profissionais especialistas em outras áreas do conhecimento, que participavam, juntamente com as professoras e as crianças, da ciranda de produção do saber.

O fato de que o NEI era frequentado por crianças das camadas médias da população norte riograndense, que eram filhos de professores, servidores técnico-administrativos e alunos da UFRN, levou diversos familiares de alunos, tanto os que eram professores da instituição, quanto os que não faziam parte da comunidade acadêmica, a visitar as salas de aulas do NEI, para contribuir nos projetos de pesquisas que ali eram desenvolvidos pelas diferentes turmas de alunos. Assim, uma vasta rede de profissionais comprometidos com a educação, sobretudo formada pelos familiares de alunos, envolvia-se no processo de ensino-aprendizagem.

Se, no cotidiano escolar, a criança era a protagonista no processo de produção do conhecimento, a prática pedagógica levada a cabo no NEI não abria mão de que naquele espaço falasse alto o caráter lúdico, a imaginação e a fantasia que constituía a infância. Assim, cultura escolar e cultura infantil viviam em simbiose. Se o parque e o pátio eram também espaços de produção de saber, era ali, sobretudo, que a cultura infantil fluía com mais intensidade. Eram naqueles espaços que as brincadeiras tradicionais que fizeram parte da infância de gerações de crianças se materializavam: tica-tica, esconde-esconde, pula-corda, amarelinha e futebol. E o faz de conta, vivenciado na brinquedoteca, bem como os voos imaginários com os personagens dos mais diversos livros de história, não deixavam as crianças se esquecerem que, na busca pelo saber, elas não podiam renunciar à invenção e à criação, tão própria à infância.

Assim, o que vimos no espaço escolar do NEI foram os saberes construídos se entrelaçando com as vivências e as experiências infantis e os temas de pesquisa tornaram-se histórias de faz de conta. Além disso, os brinquedos, os personagens dos programas de televisão e do cinema, as notícias dos jornais e a história mais imediata também se tornaram objetos na produção da cultura escolar. A criança que estudava no NEI já tinha acesso às novas tecnologias de comunicação, sentia-se atraída pelos brinquedos produzidos pela indústria cultural e consumia a cultura de massa, mas verificamos que a cultura infantil ainda fazia frente e resistia diante dos avanços da modernidade e das imposições da indústria capitalista. Diante da indústria do entretenimento, voltada para a infância, a criança respondia, menos com a aceitação passiva e mais com a criação, a invenção, a subversão. A imaginação infantil recriava histórias, colocava lado a lado personagens nunca antes vinculados, modificava os cenários, tornava inimigos amigos, enfim, não se conformava com o que estava estabelecido. Mas as crianças também sabiam recontar histórias que lhes foram contadas, ou narrar as histórias que assistiram,

demonstrando que eram capazes de falar por si, que eram sujeitos ativos do processo educativo e que estavam continuamente se educando: em casa, diante da televisão, no cinema, na igreja, na biblioteca e na escola. Ademais, a cultura escolar apropriava-se de elementos da kindercultura e da cultura de massa aos seus propósitos educativos, incorporando às suas práticas os desejos e interesses das crianças.

Se a educação é fruto de um processo contínuo, o imaginário infantil é parte de toda essa vivência e toda essa experiência. Assim, as histórias que as crianças contavam estavam cheias de marcas dos valores, dos sentimentos, dos modos de ser e de viver da nossa sociedade contemporânea, sobretudo dos grupos pertencentes às camadas médias urbanas da população brasileira, da qual nossas crianças faziam parte. Na família nuclear onde foram educadas, as marcas de gênero estavam muito presentes. O imaginário infantil apresenta-nos sempre a representação da família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, na qual o homem é o provedor do lar e a mulher é subserviente ao homem. Ademais, o casamento era compreendido, quase sempre, a partir de sua função reprodutiva.

A criança que nos foi apresentada é aquela que, antes de adentrar para a escola, era cuidada e educada, sobretudo, pela mãe e com ela vivenciava as primeiras experiências, tanto no âmbito doméstico como em outros espaços sociais, nos quais o pai já se fazia presente. Essa criança brincava, passeava, viajava, estudava, brigava, desobedecia, era castigada e, no limite, sentia ímpetos de fugir de casa. Essa criança também vivia pequenas tristezas e grandes alegrias, tinha medo da morte, da solidão e de não ser aceita pelos amigos. Além disso, ao transitar por diversos tempos e diferentes espaços, ela descobria o outro, por vezes o estranhava, mas tendia a respeitá-lo e compreendê-lo em sua subjetividade.

Essa é a história da escola da infância que nos foi possível contar. Mas queríamos muito mais: queríamos traçar um perfil dessas crianças, conhecê-las mais profundamente, suas preferências, seus vínculos sociais, suas características físicas e psicológicas. Queríamos também conhecer melhor as professoras, sua origem social e formação acadêmica, gostaríamos de compreender o que pensavam a respeito da escola e de sua prática pedagógica, bem como a sua posição hierárquica tanto no quadro funcional da escola quanto no plano das ideias. Queríamos mapear e quantificar os temas de pesquisa trabalhados ao longo dos anos e verificar como se deu a aprendizagem em torno de tais temas. Gostaríamos também de adentrar no mundo das tradições populares, tão insistentemente trabalhadas no NEI no decurso do tempo. Todas essas lacunas que agora apontamos faziam parte de nosso plano inicial de redação da tese, mas quando nos demos conta da vastidão do material empírico que possuíamos em mãos

e da sua potencialidade, optamos por fazer uma análise em profundidade de determinados temas, excluindo outros, que ficaram como promessa de pesquisas futuras.

Se as fontes que utilizamos nessa pesquisa ainda tem muito potencial a ser investigado, outro filão que desejaríamos ter explorado e que, em função da pandemia e da necessidade de se adaptar a metodologia de pesquisa, não o fizemos, era um trabalho fundamentado na história oral, pautado nos testemunhos das professoras e das crianças, que hoje já são adultas, para melhor compreendermos as memórias da infância que se produziram no NEI, bem como o posicionamento ideológico das professoras diante da proposta pedagógica da escola. Além dessas questões que envolvem a cultura escolar do NEI, que possuem ramificações na história social da infância, poderíamos também pensar em fazer uma investigação mais verticalizada sobre a escola, compreendendo-a como uma instituição que surge no período posterior à reforma universitária, como mecanismo capaz de contribuir na reestruturação da sociedade em processo de redemocratização.

Como já mencionamos na introdução dessa tese, um trabalho investigativo que busque os livros de matrícula das crianças e as atas de reunião de colegiado nos possibilitariam também compreender, de um lado, as crianças em seus aspectos socioeconômicos e, de outro, deslindar os conflitos, as tensões, as disputas e os embates que, muito certamente, se travaram no âmbito do NEI em torno da cultura escolar que ali, no decurso do tempo, se conformou. Esse é um aspecto sobre o qual a nossa tese silencia. O cenário que aqui apresentamos é quase sempre harmonioso, embora saibamos que a realidade da vida cotidiana é marcada por consenso e dissenso, acordos e disputas, concórdia e conflitos. E a escola, como parte constitutiva dessa realidade, não estaria imune a isso.

Por fim, estendendo-se o marco temporal até os dias atuais também haveria a possibilidade de verificar como o currículo em movimento incorporou o ensino fundamental, a partir do ano de 2010, com a chegada das crianças maiores (entre os 7 e 11 anos) e a creche, a partir de 2014, com a chegada dos bebês (menores de 2 anos de idade). Haveria, também, que se compreender como o espaço escolar se reestruturou para receber essas novas crianças, seus familiares e os novos professores que foram se incorporando ao corpo docente da instituição ao longo do tempo. Enfim, se substituímos o ponto final pelas reticências nessas considerações finais é porque sabemos que essa história ainda está longe de acabar, ainda há muito que se pesquisar. Assim, acreditamos que essas questões, que ainda se apresentam em aberto, poderão ser contempladas em novos desdobramentos de nossa pesquisa ou em novas leituras sobre o NEI.

Ao reconstituirmos a história da cultura e do espaço escolar do NEI vivenciamos um sentimento paradoxal: ao mesmo tempo em que nos deleitamos em descobrir, conhecer e compreender o sentido daquela história, sentimo-nos, também, frustrados diante de tantos pontos de interrogação que nossa pesquisa deixou sem resposta. Mas assim é a história do tempo presente, da qual a história do NEI, que aqui reconstituímos, é parte constitutiva, “uma história inacabada: uma história em constante movimento, objeto de uma renovação sem fim” (BEDÁRIDA, 2006, p. 229). Ademais, ao contrário daqueles que preconizaram o fim da história, acreditamos que, por si mesma, a história não pode acabar, visto que, se tal fato acontecer, estaremos condenados ao aniquilamento e ao desaparecimento irremediável. Mas em detrimento disso, não temos dúvida de que, antes de tudo, “A história é um carro alegre/ Cheio de um povo contente /Que atropela indiferente/ Todo aquele que a negue¹⁰⁷.”

¹⁰⁷ *Canción por la unidad de la Latino América* (1978), Pablo Milanes e Chico Buarque de Hollanda.

REFERÊNCIAS

FONTES

Acervo: Biblioteca Central Zila Mamede

Coleção Especial: Boletins Informativos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Projeto indicou viabilidade da creche que funcionará em 1975. **Boletim Informativo**, Natal, 23 de ago. de 1974a, Ano III, n. 158, p. 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Reitor designou comissão: creche. **Boletim Informativo**, Natal, 12 de nov. de 1974b, n. 210, p. 1-2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Creche tem projeto de financiamento. **Boletim Informativo**, Natal, 24 de jul. de 1975a, n. 123-A, p. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Pronto projeto de creche do campus universitário. **Boletim Informativo**, Natal, 1 de ago. de 1975b, n. 128, p. 5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Reitor inaugura creche da universidade dia 18. **Boletim Informativo**, Natal, 24 de abr. de 1979a, n. 047, p. 1-2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 55/79 – CONSUNI, de 17 de mai. de 1979. Cria o Núcleo Educacional Infantil e dá outras providências. Atos Oficiais Anexo ao **Boletim Informativo**, Natal, 23 de mai. de 1979b, n. 064, n.p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 103/79 – CONSUNI, de 21 de ago. de 1979. Homologa tabela de taxas relativas ao Núcleo Educacional Infantil. Atos Oficiais, Anexo ao **Boletim Informativo**, Natal, 14 de set. de 1979c, n. 112, n.p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Educacional Infantil tem novas taxas homologadas. **Boletim Informativo**, Natal, 17 de set. de 1979d, n. 113, p. 4.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Infantil inicia programa dedicado às crianças. **Boletim Informativo**, Natal, 05 de out. de 1979e, n. 127, p. 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Instrumentistas faz apresentação na semana da criança. Assessoria de Imprensa. **Boletim Informativo**, Natal, 09 de out. de 1979f, n. 129, p. 3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Infantil encerra semana da criança amanhã. **Boletim Informativo**, Natal, 11 de out. de 1979g, n. 131, p. 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Reitor em exercício recebe visita do Núcleo Infantil. **Boletim Informativo**, Natal, 12 de out. de 1979h, n. 132, p. 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 83/79 – CONSUNI, de 11 de Jun. de 1979. Aprova Regimento do Núcleo Educacional Infantil. Atos Oficiais, Anexo ao **Boletim Informativo**, Natal, 24 de out. de 1979i, n. 140, n.p.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Educacional Infantil encerra atividades sexta-feira. **Boletim Informativo**, Natal, 19 de dez. de 1979j, n. 173, p. 1.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Aulas do NEI começam dia 25. **Boletim Informativo**, Natal, 06 de fev. de 1980a, n. 22, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. DCE convoca reunião: Creche. **Boletim Informativo**, Natal, 05 de mar. de 1980b, n. 39, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Infantil faz sorteio de 14 vagas. **Boletim Informativo**, Natal, 14 de mar. de 1980c, n. 46, p. 1.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Semana do índio é comemorada no NEI. **Boletim Informativo**, Natal, 18 de abr. de 1980d, n. 65, p. 1-2.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Educacional Infantil comemora um ano de funcionamento. **Boletim Informativo**, Natal, 03 de jun. de 1980e, n. 140, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Páscoa dos estudantes de Nova Cruz será dia 21. Páscoa da Escola Doméstica hoje. **Boletim Informativo**, Natal, 13 de jun. de 1980f, n. 98, p. 5-6.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Reitor fala aos servidores da UFRN no dia da Páscoa. **Boletim Informativo**, Natal, 16 de jun. de 1980g, n. 99, p. 2.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Folclore no Núcleo Educacional Infantil. **Boletim Informativo**, Natal, 29 de ago. de 1980i, n. 144, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Apresentação do Panã-Panã no NEI. **Boletim Informativo**, Natal, 01 de set. de 1980j, n. 145, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Panã-Panã apresenta-se amanhã à tarde no NEI. **Boletim Informativo**, Natal, 04 de set. de 1980k, n. 148, p. 2.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. NEI tem programa comemorativo. **Boletim Informativo**, Natal, 29 de set. de 1980m, n. 164, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Crianças do NEI prestam homenagem ao Reitor. **Boletim Informativo**, Natal, 12 de dez. de 1980n, n. 204, p. [4].
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Começa no NEI semana de adaptação para 27 alunos. **Boletim Informativo**, Natal, 09 de fev. de 1981a, n. 007, p. 1.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Diretora do NEI implanta Núcleo Infantil no Ceará. **Boletim Informativo**, Natal, 05 de ago. de 1981b, n. 111, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. NEI promove festa dedicada aos pais. **Boletim Informativo**, Natal, 05 de ago. de 1981c, n. 111, p. 4.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. NEI promove festa alusiva aos pais. **Boletim Informativo**, Natal, 07 de ago. de 1981d, n. 113, p. 2.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Grupo Panã Panã no Núcleo Infantil. **Boletim Informativo**, Natal, 19 de ago. de 1981e, n. 121, p. 5.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Núcleo Infantil abre inscrições dia primeiro. **Boletim Informativo**, Natal, 24 de nov. de 1981f, n. 183, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. NEI faz matrícula até dia 30 deste mês. **Boletim Informativo**, Natal, 11 de nov. de 1981g, n. 175, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Aulas do NEI terminam dia 11. **Boletim Informativo**, Natal, 01 de dez. de 1981h, n. 138, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. NEI encerra hoje atividades de 81. **Boletim Informativo**, Natal, 11 de dez. de 1981i, n. 196, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. NEI comemora três anos de atividade, dia 04. **Boletim Informativo**, Natal, 31 de mai. de 1982a, n. 76, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Inscrições em jardim de infância que mantém convênio com AFURN. **Boletim Informativo**, Natal, 27 de dez. de 1982b, n.135, p. 2.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Novos alunos já em aula no NEI. **Boletim Informativo**, Natal, 25 de fev. de 1983a, n. 018, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Consuni autoriza tabela de taxas para o NEI. **Boletim Informativo**, Natal, 17 de out. de 1983b, n. 131, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Reunião de professores do Núcleo Educacional Infantil. **Boletim Informativo**, Natal, 25 de abr. de 1985a, n. 049, p. 1.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Aulas do NEI terminam dia 27 deste mês. **Boletim Informativo**, Natal, 18 de jun. de 1985b, n. 081, p. 2.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. AFURN terá creche para filhos de funcionários. **Boletim Informativo**, Natal, 05 de jul. de 1985c, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Homologa tabela de taxas do NEI. **Boletim Informativo**, Natal, 1º de agosto de 1985d, n. 110, p. 3.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Alunos do NEI tem dia do brinquedo. **Boletim Informativo**, Natal, 08 de out. de 1985e, n. 129, p. 1.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Dia da criança é comemorado na praça. **Boletim Informativo**, Natal, 10 de out. de 1985f, n. 131, p. 2.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Assessoria de Imprensa. Conviver em Homenagem às crianças e aos professores. **Boletim Informativo**, Natal, 11 de out. de 1985g, n. 132, p. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE(a). Atos do Reitor. Portaria Nº 61 de 24 de mar. de 1975. **Boletim de Pessoal**, Natal, 24 de mar. de 1975c, n.p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE(b). Atos do Reitor. Portaria Nº 132 de 15 de mai. de 1975. **Boletim de Pessoal**, Natal, 21 de mai. de 1975d, n. 072, p. 244.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 306 de 28 de jul. de 1977. **Boletim de Pessoal**, Natal, 29 de jul. de 1977, n. 116, p. 647.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 499 de 23 de ago. de 1978. **Boletim de Pessoal**, Natal, 24 de ago. de 1978, n. 112, p. 785.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº. 204 de 23 de abr. de 1979. Designação de Comissão. **Boletim de Pessoal**, Natal, 23 de abr. de 1979k, n. 033, p. 342-343.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 11/81 – CONSUNI, de 19 de fev. de 1981. Homologa tabela de taxas do Núcleo Educacional Infantil. **Boletim de Pessoal**, Natal, 09 de mar. de 1981j, n. 19.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 85-R, de 20 de mar. de 1981. **Boletim de Pessoal**, Natal, 30 de mar. de 1981k, n. 27, p. 183.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 26/81 – CONSUNI, de 07 de maio de 1981. Autoriza realização de Convênios entre a Universidade e diversas entidades. **Boletim de Pessoal**, Natal, 29 de mai. de 1981l, n. 47, p. 569.

Coleção Especial: Boletim de Serviço

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto Nº 93.408 de 10 de out. de 1986. Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, e dá outras providências. In. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Boletim de Serviço**, Natal, de 01 de dez. de 1986b, n. 042 p. 552-554.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 582/83 R, de 09 de set. de 1983. **Boletim de Serviço**, Natal, 26 de setembro de 1983c, n. 85, p. 1349.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 82/83 – CONSUNI, de 06 de out. de 1983. Homologa tabela de taxas referente à mensalidade do NEI. **Boletim de Serviço**, Natal, 19 de out. de 1983d, n. 90, p. 1398.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 63/85 – CONSUNI, de 18 de jul. de 1985. Homologa tabela de taxas referente à mensalidade do NEI. **Boletim de Serviço**, Natal, 08 de ago. de 1985h, n. 41, p. 330.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 320/85-R, de 22 de jul. de 1985. **Boletim de Serviço**, Natal, 20 de ago. de 1985i, n. 42, p. 350.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria para Assuntos Administrativos/Departamento de Pessoal. Comunicado-DP, de 12 de ago. de 1985. **Boletim de Serviço**, Natal, 28 de ago. de 1985j, n. 43, p. 372.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 481/85 – R, de 01 de outubro de 1985. Dispensa Neide Balbina de Lima Lobão da função de Vice-Diretora do Nei. **Boletim de Serviço**, Natal, 04 de out. de 1985k, n. 51, p. 458.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 482/85 – R, de 01 de outubro de 1985. Designa Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo para a função de Vice-Diretora do Nei. **Boletim de Serviço**, Natal, 04 de out. de 1985l, n. 51, p. 458.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Atos do Reitor. Portaria Nº 695/86 – R, de 02 de dezembro de 1986. Designa Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo para a função de Diretora do Nei. **Boletim de Serviço**, Natal, de 30 de dez. de 1986a, n. 46, p. 658.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução Nº 58/86 – CONSUNI, de 1º. de jul. de 1986. Homologa tabela de taxas referente à mensalidade do NEI. **Boletim de Serviço**, Natal, 24 de jul. de 1986c, n. 27, p. 314.

Coleção Especial: Dissertações e teses

BARROS, Eulália Duarte. **Núcleo Educacional Infantil**: busca de um currículo para a pré-escola. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 1990.

CARVALHO, Denise Maria. **Ensinar-aprender a linguagem escrita**: do movimento do fazer ao saber em movimento. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 1999.

MELO, Ana Maria Leite Correia de. **Currículo cognitivo**: descrição de uma proposta implantada no NEI/UFRN. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal/RN, 1988.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Ensinando e aprendendo a ler na escola infantil**: reflexões sobre o saber-fazer de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2004.

Coleção Especial: Outros

CHAVES FILHO, Francisco Quinho. **Currículo pré-escolar cognitivo**: manual de professores. 1982 (folha).

Acervo: Biblioteca Setorial do Núcleo de Educação da Infância - NEI

Coleção Faça e Conte: Relatos da Prática Pedagógica

ARAÚJO, Keila Barreto de; MEDEIROS, Suzana Maria de Brito. Os bichinhos do parque. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Entrelaçando vivências e saber na educação infantil**. Natal: NEI/UFRN, 2006, p.39-46. (Coleção Faça e Conte)

BENTO, Sara Edianewbe Serêjo. Nível II – tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 31-40.

DIAS, Eriama Hackrad. Nível V – vespertino. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 109-113.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. Educação infantil: articulação teoria-prática na formação inicial. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Entrelaçando vivências e saber na educação infantil**. Natal: NEI/UFRN, 2006. p. 21-31. (Coleção Faça e Conte)

CARVALHO, Tânia Araújo Câmara de; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Veredas do vivido: Núcleo de Educação Infantil, **Caderno Faça e Conte**, Natal, ano 2, n. 2. v. 2, p. 15-42, 1999.

FERREIRA, Adelaide Paulino. Nível III – tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 41- 49.

FREIRE, Maria Emília Santos F. S.; BRITO, Ridan Rosane da C. Nível III – vespertino. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 50-56.

- LACÔRTE, Vânia Pascoal. Nível III – manhã. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 57-64.
- MAIA, Ana Maria Cunha de Aguiar; AZEVEDO, Gildete. Nível V – tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 114-124.
- MEDEIROS, Cynthia Pereira de. Nível 5. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 98-101.
- MENEZES, Maria Aldenora Ferreira de; BEZERRA, Veralúcia Borges, Nível II – manhã. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 27-30.
- NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992. 146 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. A escola como mediadora da aprendizagem. **Caderno Faça e Conte**, Natal, ano 1, n. 1, nov./dez. 1998. p. 07-23.
- PAIVA, Cristina Diniz Bento de. Nível V – tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 87-97.
- PIMENTEL, Gilka. Entrelaçando vivência e saberes na Turma 1. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Entrelaçando vivências e saber na educação infantil**. Natal: NEI/UFRN, 2006, p. 35-37. (Coleção Faça e Conte)
- PINHEIRO, Isabel Cristina Miranda. Núcleo de Educação Infantil: um retalho da minha história. **Caderno Faça e Conte**, Natal, ano 2, n. 2, v.2, p. 83-86, 1999.
- RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Nível V – Tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 125-142.
- _____. Dos primeiros passos às primeiras descobertas: A oralidade e a criança de 2 e 3 anos. NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Caderno Faça e Conte**, Natal, ano 1, n.1, p. 77-94, nov./dez. 1998.
- _____. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**, Natal, ano 2, n. 2, v.2, 1999, p. 61-82.
- _____. Os desafios na formação do educador infantil. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Entrelaçando vivências e saber na educação infantil**. Natal: NEI/UFRN, 2006. p.7-19 (Coleção Faça e Conte)
- SANTOS, Judite Borges dos; VASCONCELOS, Elba Rosa Cavalcante de. Nível I – tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 17-26.
- SOUZA, Maria Alba S. de; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Nível I – Tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 12-16.
- VIEIRA, Ana Lúcia Xavier; BRITO, Ridan Rosane da C. Nível I – tarde. In: NÚCLEO EDUCACIONAL INFANTIL. **Faça e Conte**. Relatos da Prática Pedagógica. Natal: NEI/UFRN, 1992, p. 7-11.

Coleção Livros da turma 5 do NEI

- ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira; GUIMARÃES, Clarice Ferreira (Orgs.). **O segredo é: aprender, inventar, brincar e amar**. Natal: UFRN, 2008.
- ARAÚJO, Keila Barreto de; LIMA, Ruth Regina Melo de; VASCONCELOS, Elba Rosa Cavalcante de (Orgs.). **A divertida floresta do conhecimento**. Turma 5 B - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2006.

- BENTO, Sarah Edianewbe Serêjo; CAPISTRANO, Naire Jane (Orgs.). **Uma viagem mágica ao mundo das histórias**. Turma 5 B - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2004.
- CARTAXO, Maria Augusta Costa (Org.) **Era uma vez...** Turma 5 B - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1996.
- DINIZ, Andréa Morais (Org.). **A odisseia da turma 5** .Turma 5 - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1995.
- _____, SOUZA, Maria Marlene Brandão de (Orgs.). **A turma da Mônica e seus amigos**. Turma 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1999.
- _____; OLIVEIRA, Sayonara Miranda Albuquerque de; COSTA, Simone Rodrigues de Lima (Orgs.). **Gira, Gira: viajando no universo do saber** - Turma 5 - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.
- FERNANDES, Izana Maria Araújo; MELO, Rutilene Santos de Souza (Orgs.). **A lâmpada do conhecimento**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.
- FONSECA, Naide Solange Garcia; FERNANDES, Izana Maria Araújo (Orgs.). **Dos sonhos aos contos**. Turma 5 B – manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2002.
- FREIRE, Maria Emília Ferreira da Silva (Org.). **No mundo dos sonhos**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1992.
- _____. **Os deuses e suas histórias...** Turma 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1996.
- HACKRADT, Eriama (Org.). **O livro da magia**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1990.
- JALLES, Antônia Fernanda; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes (Orgs.). **Nas trilhas da imaginação** - Turma 5 A - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1997.
- LACÔRTE, Vânia Pascoal. (Org.). **Histórias encantadas**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1992
- LEÃO, Adriana Szilagyi; MEDEIROS, Tereza Régia Araújo de (Orgs.). **Mundo dos contos e dos encantos**. Natal: UFRN, 2007.
- LIRA, Regina Célia S.; MEDEIROS, Tereza Régia Araújo de (Orgs.). **Pirlim tagá, pirlim relá e suas navegações**. Turma 5 B - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1998.
- MEDEIROS, Cynthia Pereira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho (Orgs.). **Coração das palavras: o livro da natureza da gente**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1988.
- _____; AZEVEDO, Gildete (Orgs.). **O livro mágico das histórias que a gente inventou e das nossas pesquisas**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1989.
- _____. **O livro da turma maluquinha**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1991.
- _____; VASCONCELOS, Elba Rosa Cavalcante (Orgs.). **O futebol maluquinho e as palavras da turma 5 “B”** - Turma 5 “B” manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1996.
- MEDEIROS, Suzana Maria Brito de (Org.). **Misturando pitadas de fantasias e alegrias**. Turma 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1997.
- MEDEIROS, Tereza Régia Araújo de (Orgs.). **A magia da luz**. Turma 5 B - matutino. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1997.
- MORAES, Artur Velludo da Costa; COSTA, Simone Rodrigues de Lima. (Orgs.) **Histórias fantásticas**. Turma 5 A - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2006
- MOREIRA, Maria da Paz de Souza; MEDEIROS, Suzana Maria Brito de (Org.). **Os mensageiros da terra**. Turma 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1998.
- _____; PIMENTEL, Norma Borges; MELO, Rutilene Santos de S. (Org.). **Contando histórias da cultura potiguar**. Turma 5 B - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.
- PIMENTEL, Gilka Silva; LIRA, Regina Célia Silva (Orgs.). **Nossa arte, nossos contos**. Turma 5 B. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.
- _____; LIRA, Regina Célia Silva (Orgs.). **O mundo mágico da leitura** -turma 5 – manhã/UFRN, Turma 5 - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.

- PIMENTEL, Norma Borges; SOUZA, Maria Marlene Brandão de; JORDÃO, Marília Gabriela de Medeiros (Orgs.). **Contando e recontando**. Turma 5 - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2002.
- PONTES, Gilvânia Maurício Dias; CARTAXO, Maria Augusta Costa (Orgs.). **Histórias e travessuras** - Turma 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2003.
- RIBEIRO, Raimunda Porfírio (Org.). **Nossas histórias: um mundo em construção**. 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.
- SANTOS, Adele Guimarães Ubarana; FERNANDES, Luzia Mirnia Vieira (Orgs.). **O espetáculo do conhecimento**. Natal: UFRN, 2007.
- SANTOS, Judite Borges dos; VASCONCELOS, Elba Rosa Cavalcante de (Orgs.). **Histórias vivas** - Turma 5 - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1994.
- SILVA, Anilza Santos Cordeiro da (Org.). **Uma viagem ao mundo dos deuses**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2000.
- SILVA, Michelle Máira B.; MEDEIROS, Tereza Régia Araújo de (Orgs.). **Explosão de conhecimentos: construções coletivas**. Turma 5 B - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2006.
- SOUZA, Maria Marlene Brandão de; JORDÃO, Marília Gabriela de Oliveira; PIMENTEL, Norma Borges (Orgs.). **Contando e recontando** - Turma 5 - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2002.
- SOUZA, Rutilene Santos de (Org.). **Tempo de conhecer e ser feliz**. - Turma 5 A - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2003.
- TEODÓSIO, Yanna Cristina da Silva (Org.). **O livro das histórias geniais**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1991.
- UBARANA, Adélia Dieb; MEDEIROS, Tereza Régia Araújo de (Orgs.). **Natal, nossa cidade, nossos contos**. Turma 5 - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1999.
- _____; GUERRA, Damiana Maria M. (Orgs.). **O pequeno grande 'bum'**. Turma 5 B - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1998.
- _____; SANTOS, Arlete Leal; ARAÚJO, Iolanda da Silva (Orgs.). **Vitória! Ideias como presente verdadeiro**. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2004.
- VASCONCELOS, Elba Rosa Cavalcante de; PIMENTEL, Gilka Silva; FERNANDES, Luzia Mirnia Vieira; FONSECA, Naide Solange Garcia (Orgs.). **Vivendo e aprendendo**. Turma 5 A - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2004.
- VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos (Org.). **Viagem no faz de conta**. Turma 5 - manhã. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1995.
- _____. (Org.). **Reinações da turma 5**. Turma 5 A - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1996.
- _____. (Org.). **Ciranda do tempo**. Turma 5 A - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 1998.
- _____; CAVALCANTI, Ângela Maria; FARIAS, Djanira Barbosa de (Orgs.). **Mundo dos sonhos e contos**: turma 5 A - tarde. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2001.
- _____; GUIMARÃES, Clarice Ferreira; SENA, Cláudia Limeira de (Orgs.). **Uma mistura diferente**: pesquisas, brincadeiras e histórias. Natal/RN: UFRN/CCSA/DE/NEI, 2005.
- _____; ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. (Orgs.). **Coisas de crianças: suas histórias, suas lembranças**. UFRN/NEI: Natal, 2007.

Papéis avulsos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE; BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE. **Mutirão técnico para organização da biblioteca Setorial do NEI - Planejamento de atividades**. 2011.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª. edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Doris Bittencourt de; LIMA, Valeska Alessandra de. O Colégio de Aplicação da UFRGS e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 141-163, jan./abr. 2015.
- ALMEIDA, Sayonara do Espírito Santo. **Cartografia Estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)**. 2021. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2021.
- ALVARENGA, Thábita Araújo de. Prefácio. In: SANTOS, Adele Guimarães Ubarana Santos *et alii*. (Orgs.). **Nossas buscas: das pinturas rupestres ao alfabeto**. Natal: Sedis/UFRN, 2018, p. 84-85.
- AMORIM, Hananiel de Souza. **O discurso higienista para os Grupos Escolares na legislação educacional do RN (1908-1925)**. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. **Formação coletiva: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Ciências no NEI-CAP/UFRN**. 2019. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- AREND, Silvia Maria Fávero; MACEDO, Fábio. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 201-216, jan./jun. 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- AYMARD, Maurice. Amizade e Convivialidade. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger. **História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 455-499.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n.8, p. 65-69, dez.-fev. 1990/1991.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 93-115, 2011.
- BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 50-53.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROSO, João. Cultura, Cultura escolar, Cultura de escola. **Graduação em Pedagogia Unesp/UNIVESP**, v. 1, D26, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 27 jul. de 2020.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875/1887). In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

- BEDÁRIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 219-229.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, v.19, e. 64, p. 01-26, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BISPO, Marlucy Mary Gama. **O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe: entre excelência e referência**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ideal das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. Belo Horizonte: Contexto, 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. (Org.) **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 19-32.
- BRASIL. **Decreto-lei Nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- _____. **Decreto-Lei Nº 9.053**, de 12 de Março de 1946a. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 de maio de 2022.
- _____. **Decreto-Lei Nº 9.092**, de 26 de Março de 1946b. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Amplia%20o%20regime%20did%C3%A1tico%20das,filosofia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>> Acesso em: 23 maio 2022.
- _____. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- _____. **Lei Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- _____. **Lei Nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. Trad. Rui Nazaré. In: _____. **História e ciências sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 7-39.
- BRITO, Anderson Dantas da Silva. **Em nome(s) da Educação: imaginários toponímicos dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1907-1947)**. 2019. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- CAMPOS, Geraldo Faria. Um certo Colégio de Aplicação, posteriormente CEPAE, UFG... entre 1970 e 2000. **Revista Solta a Voz**, v. especial, p. 3-15, n.d.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834**. 1998. Tese (Doutorado em História) – IFCS/UERJ, Rio de Janeiro, 1998.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- CASTAN, Nicole. O público e o particular. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger. **História da Vida Privada. v. 3: da Renascença ao Século das Luzes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.413-453.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: Bujes, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro, NAU, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- _____. **A invenção do cotidiano.** 1. Arte de Fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- _____. O mundo como representação. **Estudos avançados**, 11 (5), p.173-191, 1991.
- CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (Org). **Questões para história do presente.** Bauru: EDUSC, 1999.
- _____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 215-218.
- CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 56-60, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2019.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, 1990, p. 177-229.
- CHIANCA, Luciana de Oliveira. Quando o campo está na cidade: migração, identidade e festa. **Sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, p. 45-59, jan./jul. 2007.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COLI, Jorge. A pintura e o olhar sobre si. Victor Meirelles e a invenção de uma história visual do século XIX brasileiro. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998, p. 375-404.
- COLLARES, Marinez Murta. **Colégio de aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: a trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário.** 1989. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.
- CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. **Da suntuosidade à funcionalidade: Grupo escolar Barão de Mipibu (1909-1971).** 2018. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cintya Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 4447-468.
- DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- _____. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DANTAS, Flademir Gonçalves. **Entre os Potiguara e os Tarairiu: a temática indígena nos livros didáticos de história do Rio Grande do Norte (1952-1994).** 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança.** A leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- DUBY, Georges. A história – um divertimento, um meio de evasão, um meio de formação. In: LADURIE, E. Le Roy *et alli*. **A nova história.** Lisboa: Edições 70, 1984.

- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *Pós*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-209, nov. de 2012.
- ENDERS, Armelle. **Os vultos da nação**: fábrica de heróis e formação dos brasileiros. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación: notas para una genealogia del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n. 298, 1992, p. 55-79.
- _____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 2001.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1989.
- _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 nov. 2019.
- <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100010>.
- _____; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 19-34.
- _____; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luíz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan.-abr. 2004.
- FERNANDES, Amanda Vitória Barbosa Alves. **A Associação de Professores do Rio Grande do Norte e as ideias pedagógicas difundidas no Grupo Escolar Antônio de Souza (1920-1930)**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
- FERREIRA, Yuma. **A criança e a cidade: as transformações da infância numa Natal moderna (1890 - 1929)**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – CCHLA/UFRN, Natal, 2009.
- FORATTINI, Oswaldo Paulo. Aids e sua origem. **Rev. Saúde Pública**, v. 27, n. 3, p. 153-156, Jun. 1993. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rsp/1993.v27n3/153-156/pt/>. Acesso em: 28 jun. 2020
- FRANCISCO, Marcos Vinícius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), p. 200-207, 2009.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. Apresentação. In: _____. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FUNARI, Pedro Paulo. Abreu. A conquista do espaço: uma abordagem histórica. In: Maria Filomena Fontes Ricco; Pedro Paulo Abreu Funari; Aline Vieira de Carvalho. (Org.). **Espaço exterior, Ciência, tecnologia, ambiente e sociedade**. 1ed. Erechim: Hábilis, 2011, v. 1, p. 15-20.
- FURTADO, Celso. **Seca e poder**: entrevista com Celso Furtado: São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998, 94 p.

- GADOTTI, Moacir. Manifesto político e civilizatório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. especial, contracapa, 2015.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger. **História da Vida Privada**. 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.p. 311-329.
- GIROUX, Henry. **Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture**. New York: Routledge, 1994.
- GORDO, Nívia. **História da escola de Aplicação da FEUSP (1979-1986):** a contribuição de José Mario Pires Azanha para a cultura escolar. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARENDT, Hanna. **Entre passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HEIWOOD, Colin. **Uma História da Infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOHMANN, Mary; BANETT, Bernard; WEIKART, David P. **A criança em ação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984, 91p.
- IBIAPINA, Cássio da Cunha; COSTA, Gabriela Araújo; FARIA, Alessandra Coutinho. Influenza A aviária (H5N1): gripe do frango. **J. bras. pneumol.**, São Paulo, v. 31, n.5, p. 436-444, outubro de 2005. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-37132005000500012&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 maio 2021.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Problemas metodológicos: depoimentos e repressão. **Cadernos CERU**, série 2, n. 12, p. 31-51, 2001.
- _____. Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (1955 - 1970). **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 7, p. 1-39, e021017, 2021.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História de Educação**. Campinas, SP, n.1, jan./jul., p. 9-43, 2001.
- KOSELLECH, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: _____. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 305-327.
- KRAMER, Lloyd S. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick La Capra. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 131-173.
- KUHLMANN JÚNIOR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.
- _____. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. História da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 17 set. 2018.
- _____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**. 1875-1983. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, p. 3-30.
- _____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cintya Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.
- LE GOFF, Jacques. **História do Ocidente Medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

- _____. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, 541p.
- _____; SCHMITT, Jean Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru: Edusc, 2006.
- LIMA, Solyane Silveira. **Uma maneira de proteger e educar: a Casa Maternal Amélia Leite (1947-1970)**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.
- LIRA, Mariza. **Calendário Folclórico do Distrito Federal**. Distrito Federal, Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1956.
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escola em festa: as festividades escolares na primeira república no Piauí. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI. **Anais**. Uberlândia, 17 a 20 de abril de 2006.
- MACHADO, Caroline; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Poesia e infância: a experiência de brincar com as palavras. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Unisul, Tubarão, v.12, n. Especial, p. 45-61, jun/dez 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>> Acesso em: 02 jul. 2021.
- MADRUGA, Bia. **Os monstros estão aqui**. Natal: M 3 Artes e Eventos, 2018, 48p.
- MAFRA, Patrícia Henriques. **Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- MAIA, Sebastião Alves. **Grupo escolar Duque de Caxias Festas escolares: uma celebração de múltiplos significados**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- MARCHESE, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade de ensino em tempo de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- MARTINS, Glaucia Moreira Monassa. **Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.
- MELO, Veríssimo de; CALADO, Carmem Lúcia de Araújo (Atualização). **Síntese Cronológica da UFRN: 1958-2010**. Natal, EDUFRN, 2011, 594 p.
- MENDES, Sarah de Lima. As instituições de educação infantil natalense. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, Vitória/ES, 2011, s./p. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/661.pdf> Acesso em: 17 set. 2018.
- _____. **O modelo de educação do jardim de infância natalense (1908-1953)**. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- MONARCHA, Carlos. Introdução. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira. 1875-1983**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- _____. Revista do Jardim da infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.81-120.
- MORAIS, Janaína Silva de. **Grupo Escolar Joaquim Nabuco – história e práticas educativas (Taipu/Rio Grande do Norte, 1919-1940)**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

- MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Escritoras oitocentistas: Isabel Gondim e Anna Ribeiro. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 84-106, jul.-dez., 2008.
- MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó: as ideias anisianas nos sertões do Seridó**. 2018. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício de cultura escolar. **Hist. Educ.** (on line), Porto Alegre, v.20, n.50, set./dez.2016, p. 119-138.
- NASCIMENTO, José Mateus do. O jardim de infância modelo de Natal e o cultivo de uma pedagogia para a educação infantil. **VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: 2008.
- NETTO, Arthur Prado; COSTA, Orlando Santana. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 216-224, abr./jun. 2017.
- NUNES, Clarice. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, número especial, p. 51-88, 2015.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Ensino de história (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2013, p. 229-244.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, 15(2), p. 203-215, maio-ago. 2013.
- ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- PAES, José Paulo. Infância e poesia. Caderno Mais, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 de agosto de 1998. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br> > Acesso em: 04. nov. 2013
- PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 120 p.
- PASSERINI, Luísa. A “lacuna” do presente. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 211-214.
- PERNAMBUCO, Marta Maria. Castanho Almeida. **Educação e escola com movimento: do ensino de ciências a transformação da escola pública**. 1994. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) –FEUSP, São Paulo, 1994.
- PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. **Viver, Mente & Cérebro**. Especial Vygotsky, n.d.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- POTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo. **História para "ver" e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- PROST, Antoine. Como a história faz o historiador. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 14, p. 7-22, dez. de 2000.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. Museu, ensino de história e sociedade de consumo. **Trajeto Revista de História UFC**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2001.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.
- REIS, Magali. Infância e Cultura. **Pedagogia em ação**. Revista da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 5-14, 2011.

- RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 202-209.
- RODARI, Giani. **Gramática da Fantasia**. São Paulo, Summus, 1982, 160 p.
- RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGED/UFRN, Natal, 2007.
- RODRIGUES, Marta Bezerra. **Conceitos e práticas educativas nos regimentos escolares no Rio Grande do Norte (1910 1930)**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. v. 1. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2009
- SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.
- SANTOS, Rosa Milena dos; AZEVEDO, Crislane Barbosa. Ensino e celebração: festas escolares nos grupos escolares norte-rio-grandenses no início do século XX. In: SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA, V. 01 a 03 de jun. de 2015. **Anais**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://sedeh2015.webnode.com/trabalhos-apresentados/> Acesso em: 06 set. 2021.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara. SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.
- SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, ago. 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf> Acesso em: 23 fev. 2020.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014)**. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- SOBREIRA, Janaína Porto. **Cidade com rosto de mulher: a trajetória do Movimento de Mulheres/Feminista em Natal (1978-1989)**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) -

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.).

Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 98- 145.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1981. (Coleção Debates)

_____. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Unesp, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação. **História**. n.d.[a]. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação. **Proposta pedagógica**. N.d.[b]. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação. **Equipe**. n.d.[c]. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Núcleo de Educação Infantil. Desvendando o Nei: Biblioteca Setorial Visconde de Sabugosa. Acontece NEI, Notícias, 02 de mai. de 2016. Disponível em: <<https://nei.ufrn.br/acontecinei/noticias/desvendando-o-nei-biblioteca-setorial-visconde-de-sabugosa/18439532>> Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. Centro de Educação. **Núcleo de Educação da Infância**. N.d.[d]. Disponível em: <https://ce.ufrn.br/institucional/i_nei> Acesso em: 14 fev. 2021.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Os Domínios da História**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997, p. 127-162.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004^a, 196 p. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: Saviani, Demerval. Et alii. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b, p. 163-203.

VEIGA, Cinthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cinthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 399-422.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cinthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 497-517.

_____. 80 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VINÃO FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

_____. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. **Historia de la educacional**, v XII-XIII, p. 17-74, 1993-1994.

_____. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, p. 63-82, set/dez 1995.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. P. 21-52.

- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia** (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaio Comentados)
- WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manuela Ramos da. Legados da Educação no Brasil Um estudo histórico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia. **Atas CIAIQ2015**, Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, p. 588-593, 2015.
- WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica no século XIX**. Lisboa: Estampa, 1992.
- _____. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da USP, 1994.
- _____. A questão da narrativa na teoria histórica contemporânea. In: NOVAIS, Fernando Antônio; SILVA, Rogério Forastieri da (Orgs.). **Nova História em perspectiva**. V. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2015.

Artigos de sites da internet

- AMENDOLA, Beatriz. **Por que o gato Salem não fala na série O Mundo Sombrio de Sabrina**. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br>> Acesso em: 24 ago. 2020.
- AMÉRICA DE NATAL. **O Clube**. Disponível em: <<http://www.americadenatal.com.br/o-clube>> Acesso em: 08 jul. 2022.
- ASSIS, Diego. Chuck Jones, criador dos “Looney Tunes”, morre aos 89. **Folha de São Paulo**, Caderno Ilustrada, 26 fev. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2602200209.htm>> Acesso em: 17 maio 2021.
- BATTAGLIA, Rafael. **A história do Pica-pau**, 2020. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/especiais/pica-pau-80-anos/>> Acesso em: 29 jun. 2022.
- BATISTOTI, Vitória. Maurício de Souza: conheça trajetória do criador da Turma da Mônica. **Revista Galileu**, 11 maio 2018. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/05/mauricio-de-sousa-conheca-trajetoria-do-criador-da-turma-da-monica.html>> Acesso em: 09 nov. 2019.
- CASTRO, Daniel. **Quase 40 anos depois He-man volta mais humano e com menos lição de moral**. 03 de maio de 2021. Disponível em: <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/series/quase-40-anos-depois-he-man-volta-mais-humano-e-com-menos-licao-de-moral-57388>> Acesso em: 23 mar. 2021.
- DATA FOLHA. Instituto de Pesquisa. **FHC encerra mandato com reprovação maior do que aprovação**. Disponível em: <<https://datafolha.folha.uol.com.br>> Acesso em: 23 mar. 2021.
- DC COMICS. **Superman**. Disponível em: <<https://www.dccomics.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- EDITORA JBC. **Rurouni Kenshin: A História**. Disponível em: <<https://editorajbc.com.br>> Acesso em: 19 maio 2021.
- ESTADÃO. **Xuxa**. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **TV, plantão da Globo interrompeu Dragon Ball Z no 11 de setembro**. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.

- ESTRELA. **Jogo da Vida**. n.d. Disponível em: <<https://www.estrela.com.br>> Acesso em: 17 maio 2020.
- FANDOM. **Power Rangers**. n.d. Disponível em: <<https://powerrangers.fandom.com>> Acesso em: 30 ago. 2020
- FOLHA DE SÃO PAULO. **‘Angel Mix’ terá novos desenhos**. São Paulo, 11 jan. 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Popeye faz 85 anos**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Os Cavaleiros do Zodíaco**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Dia recheado de estreias infantis em canais de TVs abertas e paga**. Fev. 2018. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- GLOBO. **Angel Mix**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 de maio 2021.
- _____. **Vamp**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021
- _____. **TV Globinho**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **CASOS e mortes por coronavírus no Brasil em 29 de junho segundo consórcio de veículos de imprensa**. Disponível em: <<https://portalfecomerciarior.org.br/noticia/31029/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-29-de-junho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa>> Acesso em: 29 jun. 2020.
- _____. **Linha direta**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **He-man terá episódio inédito lançado na Comic-Con San Diego, diz site**. 19 jul. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **A magia do castelo Rá-tim-bum**, s.d. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2021/07/a-magia-do-castelo-ra-tim-bum/>> Acesso em: 29 jun. 2022.
- ISTO É. **Acidente e morte dos Mamonas Assassinas completam 25 anos**. 02 mar. 2021. Disponível em: <<https://istoe.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Primeiro episódio de Os Simpsons foi um especial de Natal exibido há 30 anos**. 17 dez. 2019. Disponível em: <<https://istoe.com.br>> Acesso em: 27 de maio de 2020.
- LAHÓZ, André. Renda e consumo na era FHC. **Veja**, 15 maio 2002. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br>> Acesso em: 23 mar. 2021.
- MANCHETE. **Os Cavaleiros do Zodíaco**. Disponível em: <<https://manchete.org/>> Acesso em: 22 maio 2021.
- MEGA POWER BRASIL. **Datas de estreias de Power Rangers**. Disponível em: <<https://www.megapowerbrasil.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Colégios militares**. n.d. Disponível em: <<https://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares>> Acesso em: 06 ago. 2020.
- PREFEITURA DE PARNAMIRIM. **Centro de Lançamento da Barreira do Inferno comemora 54º aniversário**. 11 out. 2019. Disponível em: <<https://parnamirim.rn.gov.br>> Acesso em: 18 maio de 2020.
- RELEMBRANDO: **a inesquecível Bruxa Keka**. 31 out. 2019. Disponível em: <<http://xouxuxa.blogspot.com>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- SABINO, Fred. **Quem foi quem? Fórmula 1 teve 41 pilotos e 18 equipes na temporada de 1991**. 26 fev. 2021. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.

SANTANA, André. **Primeira versão de Chiquititas estreava há 20 anos**. 28/07/2017. Disponível em: < <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/primeira-versao-de-chiquititas-estreava-ha-20-anos> > Acesso em: 05 jul. 2022.

SBT. **O que você não sabia sobre o Scooby-doo**. n.d. Disponível em: <<https://www.sbt.com.br/infantil/bom-dia/fiquepordentro/181189-o-que-voce-nao-sabia-sobre-o-scooby-doo>> Acesso em: 09 nov. 2009.

SÉRIE mexicana Chaves sai do ar em toda a América Latina. Isto é, Edição 2665, 12 fev. 2020. Disponível em: < <https://istoe.com.br> > Acesso em: 02 ago. 2020.

UOL. **Sabrina original não retornaria para a série**. 26 out. 2018. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.

_____. **Nos 25 anos do Bom dia e Cia relembre os desenhos animados de maior sucesso**. Disponível em: <<https://observatoriodatv.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.

_____. **Teletubbies**. 23 jan. 2018. Disponível em: < <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1590388716672765-teletubbies> > Acesso em: 09 nov. 2021.

_____. **Tinky Wink era gay? Nos 20 anos de Teletubbies lembre polêmicas**. 27 mar. 2017. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/listas/tinky-wink-era-gay-nos-20-anos-de-teletubbies-lembre-polemicas.htm>> Acesso em: 09 nov. 2009.

VARELLA, Drauzio. **Gripe aviária (gripe H5N1)** – Entrevista. n.d. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br>> Acesso em: 01 set. 2020.

WEINBERG, Monica. Herança FHC: dúvidas na economia e conquistas no social. **Veja**, 18 dez. 2002. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/> > Acesso em: 23 mar. 2022.

XAVIER, Nilson. **Vamp**. n.d. Disponível em: <<http://teledramaturgia.com.br>> Acesso em: 29 mar. 2020.

APÊNDICE

Relação dos artigos e sites consultados para a produção dos Quadros 8 e 9: A influência da kindercultura e dos meios de comunicação de massa nas narrativas das crianças da turma 5 – 1988-2008.

- AMENDOLA, Beatriz. **Por que o gato Salem não fala na série O Mundo Sombrio de Sabrina**. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br>> Acesso em: 24 ago. 2020.
- ASSIS, Diego. Chuck Jones, criador dos “Looney Tunes”, morre aos 89. **Caderno Ilustrada, Folha de São Paulo**, 26 fev. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2602200209.htm>>. Acesso em: 17 maio 2021.
- BATISTOTI, Vitória. Maurício de Souza: conheça trajetória do criador da Turma da Mônica. **Revista Galileu**, 11 maio 2018. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/05/mauricio-de-sousa-conheca-trajetoria-do-criador-da-turma-da-monica.html>> Acesso em: 09 nov. 2009.
- BAZZO, Gabriela. **Morte de Diana, a princesa do povo, completa 20 anos. Relembre o acidente e sua repercussão**. Disponível em: <<https://g1.globo.com>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- CÁCERES, André. **O legado cultural dos Simpsons que chegam a 30 temporada no Brasil**. 30 maio 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- CASTRO, Daniel. **Quase 40 anos depois He-man volta mais humano e com menos lição de moral**. 03 maio 2021. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida> Acesso em: 27 jul 2021.
- CATACRA LIVRE. **Morre Joseph Ruby criador do desenho Scooby-doo**. 27 ago. 2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- DC COMICS. **Superman**. Disponível em: <<https://www.dccomics.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- EDITORA JBC. **Rurouni Kenshin: A História**. Disponível em: <<https://editorajbc.com.br>> Acesso em: 19 maio 2021.
- ESTADÃO. **Xuxa**. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **TV, plantão da Globo interrompeu Dragon Ball Z no 11 de setembro**. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- ESTRELA. **Jogo da Vida**. n. d. Disponível em: <<https://www.estrela.com.br>> Acesso em: 17 mai. 2020.
- FANDOM. **Power Rangers**. n.d. Disponível em: <<https://powerrangers.fandom.com>> Acesso em: 30 ago. 2020
- FOLHA DE PERNAMBUCO. **Nove curiosidades sobre Toy Story que talvez você não saiba**. 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **‘Angel Mix’ terá novos desenhos**. São Paulo, 11 jan. 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Popeye faz 85 anos**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Os Cavaleiros do Zodíaco**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Dia recheado de estreias infantis em canais de TVs abertas e paga**. Fev de 2018. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.

- FORATTINI, Oswaldo Paulo. Aids e sua origem. **Rev. Saúde Pública**, v. 27, n. 3, p. 153-156, Jun. 1993. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rsp/1993.v27n3/153-156/pt/>. Acesso em: 28 jun. 2020
- GLOBO. **Angel Mix**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Aniversário da Barbie**. 59 fatos e curiosidades sobre a boneca. 09 mar. 2018. Disponível em: <<https://revistaglamour.globo.com>> Acesso em 27 jul. 2021.
- _____. **Vamp**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021
- _____. **TV Globinho**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Linha direta**. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **He-man terá episódio inédito lançado na Comic-Con San Diego, diz site**. 19 jul. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- ISTO É. **Acidente e morte dos Mamonas Assassinas completam 25 anos**. 02 mar. 2021. Disponível em: <<https://istoe.com.br>> Acesso em: 22 de maio de 2021.
- _____. **Primeiro episódio de Os Simpsons foi um especial de Natal exibido há 30 anos**. 17 dez. 2019. Disponível em: <<https://istoe.com.br>> Acesso em: 27 maio 2020.
- MANCHETE. **Os Cavaleiros do Zodíaco**. Disponível em: <<https://manchete.org/>> Acesso em: 22 maio 2021.
- MEGA POWER BRASIL. **Datas de estreias de Power Rangers**. Disponível em: <<https://www.megapowerbrasil.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- MOTA, P.H. **Smurfs. O que são, origem, curiosidades e lições de moral**. Disponível em: <<https://segredosdomundo.r7.com>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- RELEMBRANDO: **a inesquecível Bruxa Keka**. 31 out. 2019. Disponível em: <<http://xouxuxa.blogspot.com>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- ROCHA, Daniela. **'Pocahontas' é lançado em grande estilo**. 13 jun. 1995. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>> Acesso em: 27 jul. 2021.
- SABINO, Fred. **Quem foi quem? Fórmula 1 teve 41 pilotos e 18 equipes na temporada de 1991**. 26 fev. 2021 Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com>> Acesso em: 22 maio 2021.
- SANTANA, André. **Primeira versão de Chiquititas estreava há 20 anos**. 28/07/2017. Disponível em: <<https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/primeira-versao-de-chiquititas-estreava-ha-20-anos>> Acesso em: 05 jul. 2022.
- SBT. **O que você não sabia sobre o Scooby-doo**. n.d. Disponível em: <<https://www.sbt.com.br/infantil/bom-dia/fiquepordentro/181189-o-que-voce-nao-sabia-sobre-o-scooby-doo>> Acesso em: 09 nov. 2009.
- SÉRIE mexicana **Chaves sai do ar em toda a América Latina**. *Isto é*, Edição 2665, 12 fev. 2020. Disponível em: <<https://istoe.com.br>> Acesso em: 02 ago. 2020.
- TV JORNAL. **Veja como está o elenco original de Carrossel após 30 anos da estreia da novela no Brasil**. Disponível em: <<https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2021/05/21/veja-como-esta-o-elenco-original-de-carrossel-apos-30-anos-da-estreia-da-novela-no-brasil-209822/index.html>> Acesso em: 24 ago. 2020.
- UOL. **Sabrina original não retornaria para a série**. 26 out. 2018. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Nos 25 anos do Bom dia e Cia relembre os desenhos animados de maior sucesso**. Disponível em: <<https://observatoriodatv.uol.com.br>> Acesso em: 22 maio 2021.
- _____. **Teletubbies**. 23 jan. 2018. Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1590388716672765-teletubbies>> Acesso em: 09 nov. 2021.

_____. **Tinky Wink era gay? Nos 20 anos de Teletubbies lembre polêmicas.** 27 mar. 2017. Disponível em <<https://tvefamosos.uol.com.br/listas/tinky-wink-era-gay-nos-20-anos-de-teletubbies-lembre-polemicas.htm>> Acesso em: 09 nov. 2009.

VARELLA, Drauzio. **Gripe aviária (gripe H5N1)** – Entrevista. n. d. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br>> Acesso em: 01 set. 2020.

XAVIER, Nilson. **Vamp.** n.d. Disponível em: <<http://teledramaturgia.com.br>> Acesso em 29 mar. 2020.