



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGIA

Mariane Leandro Fatá

**SEXUALIDADE E GRAVIDEZ DAS ADOLESCENTES QUE CUMPREM
MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS**

Rio de Janeiro
2011

Mariane Leandro Fatá

SEXUALIDADE E GRAVIDEZ DAS ADOLESCENTES QUE CUMPREM
MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro -
UNIRIO como requisito para a
conclusão do Curso de graduação de
Pedagogia.

Orientador: Profª Drª Maria Amélia de Souza Reis

Rio de Janeiro

2011

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado forças e iluminando meu caminho para que pudesse concluir mais uma etapa da minha vida;

Ao meu pai Pedro (Em memória), por todo amor, carinho e dedicação que sempre teve comigo, homem pelo qual tenho maior orgulho de chamar de pai, meu eterno agradecimento pelos momentos em que esteve ao meu lado, me apoiando e me fazendo acreditar que nada é impossível, pessoa que sigo como exemplo, pai dedicado, amigo, batalhador, que abriu mão de muitas coisas para me proporcionar a realização deste trabalho;

A minha mãe Zia, por ser tão dedicada e amiga, por ser a pessoa que mais me apoiou e acreditou na minha capacidade, meu agradecimento pelas horas em que ficou ao meu lado não me deixando desistir e me mostrando que sou capaz de chegar onde desejo, sem dúvida foi quem me deu o maior incentivo para conseguir concluir esse trabalho;

Aos meus irmãos Marymília e Rafael pelo amor incondicional.

À Profª Drª Maria Amélia de Souza Reis, pela orientação sempre com alegria e disponibilidade.

À professora Maria Antonieta (UFF) pela dedicação e carinho;

Ao meu namorado Ivan, pelo amor, carinho, e paciência durante toda a minha trajetória acadêmica;

A Viviane Silva pela amizade sincera e carinhosa, tornou-se minha irmã de coração;

Ao meu sobrinho João Pedro por cada sorriso que pude ver;

À Fabiana de Paula por sua amizade, afeto. Sua ajuda foi muito importante para mim.

À Maria Eduarda por fazer minhas segundas-feiras menos estressantes

Aos meus amigos Raphael e Evaldo pela grande ajuda dedicada à minha pessoa.

Aos amigos que fiz durante o curso, pela verdadeira amizade que construímos em particular aqueles que estavam sempre ao meu lado (Karina Grynszpan, Arianna Helena, Priscila Maia, Bárbara MttosAline Silva, Valéria Nepomuceno, Renata Silva, Bruna Brantes e Helena Diniz) por todos os momentos que passamos durante esses cinco anos, meu especial agradecimento. Sem vocês essa trajetória não seria tão prazerosa.

EPÍGRAFE

"Tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra"

Carlos Drummond de Andrade

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;

Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Bertold Brecht

Sumário

RESUMO	7
APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	11
Adolescentes e Medidas Socioeducativas	11
CAPÍTULO II	15
SEXUALIDADE, GRAVIDEZ E QUESTÕES DE GÊNERO.....	15
RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	21
CAPÍTULO III	27
ADOLESCÊNCIA, GRAVIDEZ E SEXUALIDADE	27
CAPITULO IV	34
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ADOLESCÊNCIA - A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA.....	34
RESULTADOS	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre as “marcas” que trazem jovens mulheres, adolescentes e privadas da liberdade, da ambiência sociocultural e política vivenciadas no que diz respeito à sexualidade, à gravidez e aos papéis sexuais que lhes são atribuídos por seus grupos de pertença como parte de sua formação pessoal e sociocultural. Entendemos que essas jovens em seus percursos de vida passaram por privações e perdas que as conduziram a situações de mais privações e violências, grande parte ocorrida no âmbito do sexual e da pobreza extrema.

PALAVRA-CHAVE: Educação Sexual, Gravidez Adolescente, Medidas socioeducativas, Influências socioculturais e políticas.

APRESENTAÇÃO

Buscando um conhecimento mais aprofundado sobre questões referentes à sexualidade e a educação, procurei o Núcleo Inter-transdisciplinar de Estudos em Educação, Sexualidade, Saúde e Culturas - NIESC. Os conhecimentos presentes nesta monografia são fruto de toda aprendizagem teórica e prática obtida no curso de Licenciatura em Pedagogia que se materializaram nos espaços de pesquisa e extensão, de um projeto maior chamado *NEXUS E SEXUS NA EDUCAÇÃO*, coordenado pela *Prof.ª. Dr.ª. Maria Amélia de Souza Reis*. Tal projeto que se caracteriza por trazer em si o tripé ensino, pesquisa e extensão, compreende que para “educar” está suposto o conhecimento do(s) outro(s) em sua multi-pluralidade cultural (NIESC, 2010, p.1). Ao trazer por foco a formação continuada do docente, como meta principal, considera a formação de sujeitos como capazes de projetar em suas práticas cotidianas de ensino, de desenvolvimento social, de trabalho e de relação familiar tal concepção que toma como referencial a multiplicidade dos sujeitos e dos mecanismos que formam a sua subjetividade, fugindo assim, do caráter padronizador e disciplinar ainda presente na concepção pós-moderna de sociedade.

A pesquisa da qual nos referimos, possui uma natureza inter (trans) disciplinar, pois acredita num processo de ensino-aprendizagem que se direcione para além da informação e

longe de ser vista como uma educação bancária, como nos alerta Paulo Freire em suas obras. Também valoriza a partilha dentro da comunidade e entre grupos que se educam reciprocamente pela semelhança e pertencimento, lançando mão do diálogo na/para construção do conhecimento e, por consequência, a (re) construção dos sujeitos.

Neste núcleo de pesquisas, extensão e ensino, tive a oportunidade de presenciar as várias ações em todo o estado do Rio de Janeiro que o grupo realizava visando construir um projeto de educação pautado na diversidade e nos saberes populares e originários nas populações brasileiras silenciadas sobre natureza, vida, meio ambiente e sexualidade. Depois de alguns meses como voluntária, surgiu a oportunidade de atuar como bolsista de extensão junto ao grupo, assim podendo formalmente aprofundar meus estudos e auxiliar nas oficinas e dinâmicas realizadas junto aos educadores. Fui crescendo dentro do grupo e passei a desenvolver um subprojeto de pesquisa, que posteriormente foi financiado pela FAPERJ, sob o título “Sexualidade e gravidez das adolescentes que cumprem medidas socioeducativas”. Neste projeto procurei junto ao grupo refletir sobre as representações que jovens mulheres, ainda adolescentes e privadas da liberdade, carregam em si no que diz respeito à sexualidade, à gravidez e aos papéis sexuais que lhes são atribuídos por seus grupos sociais como parte de sua formação pessoal e sociocultural.

Cabe ressaltar que por indicação da coordenadora do grupo realizei um estágio como estagiária educadora em uma instituição socioeducativa mantida pelo poder público estadual motivando-me a desenvolver um trabalho de pesquisa que procurasse entender como essas jovens engravidam tão prematuramente na medida em que em seus percursos de vida passaram por privações e perdas que as conduziram a situações de mais privações e violências, grande parte ocorrida no âmbito do sexual e com seus parceiros, fato constatado empiricamente por mim durante este estágio. Eis, então o meu desafio nesta monografia, sistematização de todo um processo de desenvolvimento acadêmico e fruto de todo um processo de crescimento no âmbito da pesquisa.

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de estudos mostrou-se desde seu início de difícil execução na medida em que são muitas as formas de impedimentos¹ de se chegar às jovens-adolescentes, o que é plausível de entendimento por nos depararmos com uma realidade pouco estudada e mergulhada em meio a condições éticas mensuráveis, tendo as instituições de acolhida por obrigação zelar pela salvaguarda dessas meninas a quem têm o dever de proteger.

Frente a essas dificuldades quase intransponíveis e pelo pouco tempo disponível para este estudo, partimos de estudos teóricos e pesquisas já consolidados em relação aos comportamentos e vivências dos adolescentes das camadas populares por serem essas adolescentes a maioria das que cumprem medidas socioeducativas nas instituições do DEGASE, procurando inferir da pouca experiência que tive com elas em meu estágio as suas representações de sexualidade e gravidez, pelo fato de não dispor das condições necessárias para identificar tais representações a partir de entrevistas e conversas informais colhidas com o apoio de todo aparato científico possível, como seria o indicado. Diante do exposto e alterando os objetivos iniciais ao projeto apresentado, elencamos os seguintes objetivos específicos que nos auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa:

- Revisão de conceitos básicos ao desenvolvimento da pesquisa
- Identificação de marcas deixadas pelo contexto sócio cultural vivenciado por jovem adolescente das camadas populares, articulando às vivências peculiares daquelas em privação de liberdade face à escuta das falas e narrativas das adolescentes
- Articulação das vivências sócio culturais dessas adolescentes à sua construção como sujeito sexual.
- Conhecer como as adolescentes das camadas populares concebem a sua sexualidade e sua gravidez e articular com as vivências das adolescentes em privação de liberdade (percepção do status materno na geração de um filho).
- Identificar como são vistas pelas adolescentes estudadas as relações de poder que se inscrevem entre os gêneros e sobre a sexualidade e produtoras de representações

¹ A Secretaria de Educação. Coordenação de Ações Socioeducativas não dispunha de dados e os técnicos estavam revisando seus critérios para possibilitar a ação de pesquisadores. As ações de pesquisa e extensão estavam proibidas às escolas.

Como metodologia, utilizei-me de pesquisa descritiva, bibliográfica e documental pertinentes às concepções de poder e representações de sexualidade e gênero. Pelas dificuldades encontradas em realizar entrevistas com as adolescentes privadas de liberdade articulamos as narrativas de jovens das camadas populares àquelas ouvidas por mim em estágio realizado no Projeto de Inclusão Digital realizado pelo PRODERJ/Rio Solidário. Reconheço, que grande maioria das adolescentes, frequentadoras das escolas públicas, pertencem massivamente à camada popular, carenciada de recursos materiais e dos bens culturais das camadas dominantes e, ainda, marcada por saberes das culturas tradicionais e muito próximas de suas origens rurais e/ou afastadas dos centros urbanos à semelhança das meninas em privação de liberdade.

Reverendo Michel Foucault (2003), vemos que a escola teria sido concebida como a maior instituição de manutenção do poder, pois é através dela que são passados saberes, valores e regras da sociedade. Além disso, é nesse espaço em que o indivíduo passa a maior parte de sua infância e juventude, estando preso ao poder disciplinar da instituição. As escolas, nesse sentido, estariam abordando saberes que estão diretamente ligados aos interesses de uma elite, servindo para a manutenção do poder da mesma. Nesse caminho, podemos inferir que os conhecimentos populares não são valorizados e que estas adolescentes além de sofrerem violências de todo tipo são vulneráveis a problemas mais graves, como criminalização.

O capítulo I, se destina ao entendimento das medidas socioeducativas e como são aplicadas pelo Estado como forma de punição por atos infracionais, tratando do encarceramento como dispositivo utilizado para controle das massas populares. No capítulo II, trago história da sexualidade vista como uma construção social. No capítulo III questões acerca da sexualidade adolescência e gravidez. No capítulo IV explanarei sobre a relação de representações sociais e a adolescência, em que vivências podem ser bem variadas com o tempo e com as experiências que tivemos, onde cada pessoa nasce com marcas para carregá-las em sua vida. Ou seja, todo indivíduo utiliza estas marcas que o guiará por toda a sua vida em suas escolhas e atitudes. tais como, a maneira como os adolescentes se relacionam com as pessoas com quem têm contato e o contexto em que se situam. Enfim, para compreender os adolescentes de camadas populares, principalmente, adolescentes em privação de liberdade, precisamos entender como este indivíduo recompõe o seu cotidiano.

CAPÍTULO I

Adolescentes e Medidas Socioeducativas

Atualmente, ouve-se muito dos discursos que se referem aos direitos da criança e do adolescente, esquecendo-se que estes direitos são inspirados e impostos pelos adultos, por meio das instituições e tribunais. Assumindo, estes, o poder de agir em nome da juventude e de seus interesses, não dando margem a ouvir a sua própria voz. A lei protege os adolescentes como componente privilegiado da sociedade, tendo direito a nutrição, a educação, aos cuidados e assistência, a exploração no trabalho e quando condenado, direito a conselho, formação e ressocialização, ao invés de prisão aos modos dos adultos.

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

A Constituição de 1988 criou condições necessárias para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desfazendo princípios de situação irregular para aderir a princípios da proteção integral, na qual toda criança ou adolescente é considerado sujeito de direito e em fase especial de desenvolvimento, requerendo, portanto, a proteção do Estado.

Em relação aos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com o ato infracional cometido e do número de reincidências, eles podem ser julgados e, se condenados, cumprir pena em regime de internação por até três anos, mesmo completando a idade de 18 anos durante o período de cumprimento dessa pena. Em conformidade ao art. 121 do ECA, “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita a princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento”. E ainda, segundo o art. 123, parágrafo único, “Durante o período de internação inclusive provisória,

serão obrigatórias atividades pedagógicas. De acordo com a determinação constitucional do artigo 228, o ECA, é considerado como penalmente inimputáveis os menores de 18 anos. No entanto, existe a possibilidade de responsabilização de adolescentes pela prática de atos infracionais por meio das chamadas 'medidas socioeducativas'.

Em função ao ECA, aos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos dos jovens em geral, nada é disposto sobre a sexualidade, a paternidade ou maternidade o mesmo acontece aos adolescentes privados de liberdade. As Medidas Socio-Educativas são determinações dadas por autoridades competentes, Juizes de Varas da Infância e Juventude, a adolescentes que cometeram atos infracionais, entendendo-se por Ato Infracional toda "a conduta descrita como crime ou contravenção penal" (Art.103, ECA). As Medidas Sócio-Educativas são sentenças judiciais impostas por Varas especiais para adolescentes que desrespeitaram o Código Penal Brasileiro, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8069 de 13/07/1990, Capítulo IV do Título III e visam os infratores entre 12 anos de idade completos até aos 18 anos incompletos, sendo estendidas até aos 21 anos em casos específicos (Art. 2º - ECA). Tais medidas podem ser de 6 (seis) tipos, segundo Art. 112º - ECA:

- I – Advertência;
- II – Obrigação de reparar o dano;
- III – Prestação de serviços à comunidade;
- IV – Liberdade Assistida;
- V – Inserção em regime de semiliberdade;
- VI – Internação em estabelecimento educacional;

No Estado do Rio de Janeiro, a execução das Medidas Sócio-Educativas pode se valer da Liberdade Assistida, da Semiliberdade ou da Internação, estando sob a responsabilidade do Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas – DEGASE, que é o departamento exclusivo da Secretaria para a Infância e a Adolescência naquilo que se refere aos adolescentes em conflito com a lei. Esta instituição foi criada pelo Decreto nº 1843 de 26/01/1993, com competência de prover, controlar e coordenar as ações pertinentes à execução de Medidas Sócio-Educativas, possuindo seis unidades de internação, sendo cinco masculinas e uma feminina, e dezessete unidades de semiliberdade, denominadas CRIAAD's – Centro de Recurso Integrado de Atendimento ao Adolescente – distribuídas pela capital, região metropolitana e interior do estado.

Os CRIAAD's são unidades de execução de Medida Sócio-Educativa de Semiliberdade, para atendimento a adolescentes encaminhados através do Juizado da Infância e da Juventude em conformidade com o ECA, lá os infratores que permanecem na Unidade por um período médio de seis meses. O regime de Semiliberdade "pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto" (Art. 120; ECA), a fim de possibilitar a realização de atividades sociais e culturais externas às unidades de execução sem a necessidade de uma prévia autorização judicial, sendo obrigatória a escolarização e a profissionalização, utilizando de preferência os recursos existentes na comunidade.

A Medida Sócio-Educativa de Liberdade Assistida (LA) tem "o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente" (Art. 118; ECA), de modo, a "promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social" (Art. 119, I; ECA). A execução das LA's concentra-se em dois pontos na Capital, chamados de Pólos de LA's – um na Ilha do Governador e o outro na Zona Oeste, Campo Grande. A execução nas outras comarcas fica a cargo das Unidades de Semiliberdade, CRIAAD's.

Segundo Foucault (2004), a punição vai historicamente se tornando a parte mais velada do processo penal pois, deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não a sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que desvia o homem do crime e não mais a glorificação de sua força. É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir. Daí esse duplo sistema de proteção que a justiça estabeleceu entre ela e o castigo que ela impõe. A execução da pena, para este estudioso do assunto, vai-se tornando um setor autônomo, em que um mecanismo administrativo desonera a justiça que se livra desse secreto mal-estar por um enterramento burocrático da pena. É o caso típico na França em que a administração das prisões por muito tempo ficou só na dependência do Ministério do Interior, e dos trabalhos forçados sob o controle da Marinha e das colônias.

Michel Foucault ao investigar os contornos que o direito penal ganhou nos regimes absolutistas europeus, contrasta-os com o modo com os contextos que se construíram nos regimes democráticos que se consolidaram na Europa a partir do final do século XVIII. Ao descrever o modo como os delitos penais foram (e são) assimilados historicamente, Foucault indica e contrasta duas formas de exercício de poder, onde cada uma delas se mostra no modo de tratamento concedido ao criminoso. Ou seja, apresenta duas formas de poder

historicamente construídas e que são tomadas à luz do direito penal. Nos regimes absolutistas, é delineado um poder que se exercia e se reafirmava por meio do severo exercício da punição; no mundo emergente pós-revolução francesa, vemos a caracterização daquilo em que denomina sociedade disciplinar, uma modalidade de poder que perduraria até nossos dias e que tem como viés em relação ao direito penal a preocupação com o vigiar e disciplinar. Para Foucault, o sistema penitenciário serve como uma forma de manutenção daqueles indivíduos que, ao serem considerados diferentes, suscitam a necessidade de controle através da vigilância.

Pesquisas revelam que grande parte do contingente das instituições de privação de liberdade, são oriundos da classe dos excluídos sociais, pobres e analfabetos, que na maioria das vezes, foram “empurrados” ao crime por não terem tido melhores oportunidades sociais. Vale lembrar também, que o preso que hoje sofre essas penúrias dentro do ambiente de privação de liberdade e que, pelas mesmas passou anteriormente, de volta ao convívio social se vê diante da mesma situação que o levou ao delito. Sendo assim, o Direito Penal, assim como as instituições de privações de liberdade, estariam servindo de instrumento para conter aqueles que não “se adequam” às exigências do modelo social excludente, que são os miseráveis que acabam não resistindo à pobreza e se entregam às tentações do crime, tornando-se delinquentes. Foucault (2004) nos auxilia no debate ao afirmar que a prisão se fundamenta na “privação de liberdade”, salientando que esta liberdade é um bem pertencente a todos da mesma maneira e que perdê-la tem o mesmo preço para todos, “melhor que a multa, ela é o castigo”, permitindo a quantificação da pena segundo a variável do tempo, ou seja, “retirando o tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a idéia de que a infração lesou, mais além da vítima, a sociedade inteira”.

CAPÍTULO II

SEXUALIDADE, GRAVIDEZ E QUESTÕES DE GÊNERO

A história da sexualidade vista como uma construção social aponta mudanças importantes tanto no comportamento sexual como no significado que lhe atribuímos. Por isso não se pode explicar suas formas e variações sem examinar o contexto em que se formaram. Isso nos permite entender, por exemplo, o significado de mitos e sexualidade.

Segundo Charam (1997), a mitologia grega supunha que as deusas interessadas na caça e na guerra, como Artemisa e Palas Atena, eram virgens, o que a diferenciava de outras deusas casadas e tinham muitos amantes como Afrodita. Em Esparta surgiu a figura do legislador Licurgo, em que não pudesse ser contestado. Foi atacado por Aristóteles. E segundo Platão foi ele quem desorganizou a família, destruiu a felicidade, o amor e o pudor do lar paterno, fazendo de Esparta a cidade mais corrupta da Grécia. Os gregos acreditavam que a religião era um freio aos vícios e maus costumes e os sábios criaram, para o terror do povo, deuses terríveis e fabulosos. Os mitos da Grécia e Roma sobre violência sexual nada têm a ver com aspectos de moralidade pública e privada, nem como expectativa de valores elevados. Os diversos raptos de mulheres cometidos pelos deuses e semideuses eram uma reafirmação do poder do verão, na Grécia Antiga.

Ainda Charam, Hera, ou Juno, filha dos titãs Crono e Réa, irmã – esposa de Zeus, era ciumenta e rancorosa. No mito grego de Crono e Urano, o poder procriativo não era transmitido às gerações seguintes. Urano não ensinava os filhos, que pela força tomaram seu poder, castrando-o. Este mito representa um estágio precoce, em que o pai ainda está sob as regras da mãe (Neumann). Na mitologia Grega o exemplo da figura mítica patriarcal, que obscurece a importância das mulheres como Atenas nascendo da cabeça de Zeus. Em Roma, os mistérios e ritos impuros da Grécia, lá introduzidos, tiveram numerosos adeptos. Os magistrados romanos descobriram os segredos de uma instituição chamada bacanais, que tinha como princípio fundamental legitimar todas as torpezas, elevando-se à grande perfeição. Perjúrios, assassinatos, envenenamentos e deboches eram apregoados pelos sectários do culto de Baco. O senado, assustado com esses desvarios, concedeu aos côsules autoridade ilimitada contra o culto, o que ocasionou serem presas sete mil pessoas, inclusive muitas mulheres só na cidade de Roma, mostrando que a repressão às mulheres é secular.

Os atos de violência sexual ou homossexual são praticados por deuses e deusas, homens e mulheres, desde antes da história. A maior epopéia do passado, *a Ilíada*, tem como assunto principal o matrimônio por rapto. A iniciativa da mulher na conquista amorosa é também relatada na mitologia, em dois episódios, ambos fadados ao fracasso. O mito não é apenas coleção de histórias maravilhosas ou divertidas, como ocorre nos contos de fadas e no folclore. Ele está em relação com a realidade, que subentende constantemente, isso não é uma característica atual, remonta a coerção das mulheres remonta a Grécia antiga, já que os deuses já coagiam as mulheres.

Exemplificando o Mito de Hera, sua hipótese central é de que o homem grego era aterrorizado com a imagem da mãe feroz pré-edípica, uma figura gerada pela supressão dos direitos e posição das mulheres nas tragédias. Para Freud, os instintos são entidades míticas, magníficas. O estudo psicanalítico da mitologia revela os desejos infantis, que parecem responsáveis pela criação dos mitos. Freud reconhece inclusive, em suas cartas a Fliess a respeito do complexo de Édipo, que os mitos gregos têm um impulso que cada um percebe, porque sentiu sua existência em si própria. E acrescentam que é possível que sejam vestígios distorcidos das fantasias dos desejos de povos inteiros. Os mitos expressam fantasias universais, surgida nas origens da humanidade, que apareceram no inconsciente de todo ser humano. As manifestações mais diretas do inconsciente são os mitos, ao nível dos povos, e os sonhos, ao nível de indivíduo. Ninfa, do grego *nymphē*, noiva, é o nome dado as divindades subalternas do sexo feminino com que os gregos povoam as águas e o campo. O falo era a representação do membro viril ou pênis, era considerado um signo protetor e traziam-no como amuleto. O falo na psicanálise de Freud é o termo que se refere ao pênis durante a fase da sexualidade infantil. Chama-se Trauco um personagem sul-americano que, como um duende dos bosques, ajuda as jovens ou as engravida contra a vontade delas.

Um outro exemplo em nossa mitologia é o boto, um peixe da família delfínia, encontra-se, encontra-se no Amazonas e no Rio de Janeiro. De acordo com José Veríssimo, o boto ocupa largo espaço na imaginação do índio. O boto, como a sereia antiga, canta e, tanto quanto ela, tem seu canto o dom de seduzir. Os índios acreditam que o boto aproveita-se das ocasiões em que as mulheres se banhavam nos rios para seduzi-las e gozá-las e, ainda mais que, revestindo formas de um gentil mancebo, vinha à noite para partilhar a rede das virgens da floresta, atribuindo a este Don Juan fluvial a gravidez de muitas. O boto faz naufragar

canoas aonde vão moças para se apossar delas. Desta crença no boto resulta uma enfermidade nervosa que acomete homens e mulheres, com o nome de uiara.

Segundo Charam, o estudo da mitologia ajuda a compreender as constantes sexuais que se dão em todos os tempos e em todos os povos, por afastados que se encontrem afastados de si, demonstrando a orientação geral, portanto biológica, do comportamento humano fundamental. Nos estudos de Almeida, a concepção de Freud na puberdade, com o despertar das pulsões sexuais, o conflito edipiano é reavivado. Na tragédia Sófocles, Édipo, filho de Laios, Rei de Tebas, e de Jocasta, matou o pai e casou com a mãe. O mito de Édipo tem um caráter universal havendo sinais dele em todas as culturas. No mito de Édipo relacionado com as lendas mais antigas o rei morria não às mãos do filho, mas às mãos do Genro, o que se compreende numa sociedade em que uma herança se fazia por transmissão linear mãe- filha. Com a evolução para uma sociedade com transmissão linear pai-filho, nas lendas e tal que como Sófocles narrou, o rei a passa a morrer às mãos do próprio filho. E na adolescência, os rapazes, de novo, hostiliza o pai, tentando eliminá-lo como rival mas simultaneamente imitá-lo, para poder vir a ocupar o seu lugar em relação com a mãe. O mesmo acontece com as adolescentes que se aproxima do pai e hostilizam a mãe. A quem chame a esta situação o complexo de Electra.

Nas tragédias de Sófocles e de Eurípides, Electra, filha de Agamémnon, vinga seu pai, assassinado por sua mãe. Foi também descrito um conflito edipiano negativo, no qual o desejo amoroso se dirige para o progenitor do mesmo sexo e a hostilidade para o do sexo oposto. Freud deu enorme importância ao complexo de Édipo a que chamou *Le Noyau de Toutes Les Névroses*. O complexo de Édipo tem características na infância e na adolescência. A diferença com a primeira fase edipiana está em que na adolescência o conflito edipiano é complicado pelo aparecimento de fortes sensações eróticas que dificultam os contatos físicos com o progenitor do sexo oposto e reativam os sentimentos hostis para com o progenitor do mesmo sexo, que é encarado como rival do afeto das atenções daquele. Assim, entre pai e filha ou entre mãe e filho pode existir uma espécie de corte, que os progenitores procuram e até estimulam, porque para eles constituem como um rejuvenescimento e um regresso a sua própria adolescência. Simultaneamente os progenitores sentem que os filhos dos sexos oposto atuam como rivais para as atenções do seu próprio companheiro (a) e neles surgirá o ciúme comparável ao que tinham sentido durante o período de conquista daquele ou daquela.

Uma história que nos remete ao aparecimento da mulher é o mito de Pandora, que foi a primeira mulher, criada por Zeus como punição aos homens pela ousadia do titã Prometeu em roubar dos céus o segredo do fogo. Assim, esta mulher surgiu como forma de punição aos homens por terem roubado a centelha divina que representaria o conhecimento. Pandora se casa com Epidemeu e o presenteia com uma caixa, a qual foi avisada para não abrir, mas a curiosidade a leva a tal ação, o que trouxe para o mundo todas as pestes e desgraças, mas também a esperança. Em ambas histórias a mulher aparece como um elemento do mal, no sentido que desestabiliza, traz desgraça, mas traz também consigo a necessidade da criação, do novo, e de outras possibilidades. A mulher como metáfora do negativo, como aquela que induz o homem ao erro, como símbolo da curiosidade, da indiscrição, da superficialidade, da vulgaridade, é algo existente desde as explicações da criação do mundo. Intrigante é que até os dias de hoje, a mulher, apesar de todos os avanços e conquistas, continua carregando tais estigmas. A privação de liberdade é tida como um ambiente de proteção à sociedade dos sujeitos perigosos, que romperam com o contrato social., cheguei a perguntar às meninas como, neste ambiente, se desenrola a maternidade, “função sublime” de transmissão de valores? Como estas características, crime e maternidade, se associam? Como é ser mãe em uma instituição de privação de liberdade? Elas respondiam que algumas adolescentes que já eram mães, disseram que sentiam saudades dos filhos e que o fato de estarem internadas e ter filhos é ruim, pois ficavam preocupadas por não poder ver os filhos. Alegavam sentir falta com frequência.

As experiências que temos como seres humanos ao longo de nossas vidas, assim como as experiências sexuais, são fruto de um processo social, cultural e também histórico. Segundo Foucault (2003), designa uma série de fenômenos que englobam tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais e sociais do comportamento, a instauração de regras e normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas, e também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. Sexualidade é uma construção social que engloba o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais. Ao longo da história, a atividade sexual sempre foi objeto de preocupação moral e, como tal, submetida à dispositivos de controle das práticas e comportamentos sexuais. Como esses dispositivos são construídos com

base nos valores e ideologias predominantes na sociedade, eles assumem formas diferentes à medida que a sociedade muda.

Para Foucault, a sociedade que se desenvolveu a partir do século XVII - sociedade burguesa, capitalista ou industrial - deu início a uma época de repressão à sexualidade não como proibição em si, mas através da incitação dos discursos. Essa sociedade não reagiu ao sexo como uma recusa em reconhecê-lo, ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir verdadeiros discursos sobre ele. Nessas sociedades, não somente se falou muito sobre sexo e se forçou todo mundo a falar dele, como também instituiu-se uma verdade regulada sobre a sexualidade.

Nos séculos XIX e XX, instituiu-se um discurso disciplinador para suprimir as formas de sexualidade não relacionadas com a reprodução e com o casamento como lugar legítimo da sexualidade. Através desses discursos, multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental: da infância à velhice foi definida uma norma de desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizado todos os desvios possíveis: organizaram-se os controles pedagógicos e os tratamentos médicos. Até o século XVIII, o sexo lícito era restrito às relações matrimoniais e carregado de prescrições. Romper as regras do casamento ou procurar prazeres estranhos merecia a condenação moral e jurídica. As práticas sexuais fora do casamento - sexualidade das crianças, homossexuais, perversões, devaneios, obsessões, etc., eram consideradas “contra a natureza”. Os libertinos carregavam o estigma da “loucura moral”, neurose genital, desequilíbrio psicológico, etc.

No século XIX, os códigos de delitos sexuais se alteraram, e a justiça deu lugar à medicina. Aumentaram as instâncias de controle e vigilância instauradas pela pedagogia ou pela terapêutica. A medicina passou a interferir nos prazeres do casal, inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais. O poder exercido pelos médicos e pedagogos voltou-se para o controle da sexualidade infantil, interdição do incesto e caça as sexualidades periféricas (sodomia, homossexualismo e outras perversões).

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e as condutas familiares têm como objetivo dizer não a todas as sexualidades errantes e improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela e, por

outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fingir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. Captação e sedução; confronto e reforço recíprocos: pais e filhos, adultos e adolescentes, educador e alunos, médico e doente e o psiquiatra com sua histérica e seus perversos, não cessaram de desempenhar esse papel desde o século XIX. Tais apelos, esquivas, incitações circulares não organizaram, em torno dos sexos e dos corpos, fronteiras a não serem ultrapassadas, e, sim, as perpétuas espirais de poder e prazer (Foucault, 1988, p. 45).

Durante o período em que estagiei como educadora, tive oportunidade de presenciar muitas narrativas das adolescentes, destaco uma em relação ao sexo e a maternidade: “Ser mãe pra mim, é como eu já fosse adulta. Não vejo a gravidez como problema, minha mãe me criou sozinha, então eu posso criar a minha filha sozinha também.” Estando as adolescentes em conflito com a lei inegavelmente entre as mais excluídas da sociedade, esses são motivos suficientes para explicar porque tantas, apesar da pouca idade, já querem ter filhos. Nesse domínio, a sexualidade instituiu-se como um dispositivo de saber e poder. Tornou-se um campo de poder nas relações entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre a administração e a população. Nas relações de poder, a sexualidade encontrou um ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias de controle.

Foucault busca as razões pelas quais a sexualidade, longe de ser reprimida na sociedade contemporânea está, ao contrário, sendo suscitada. O dispositivo da sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas. Para ele, três eixos constituem a sexualidade nas sociedades modernas: a formação dos saberes que a ela se referem; os sistemas de poder que regulam suas práticas e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

Ao centrar a história da sexualidade nos mecanismos da repressão, Foucault considera duas rupturas: Uma ocorrida no decorrer do século XVIII, nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquiva obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem. A outra ocorreu no século XX, momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a se afrouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das

relações pré-nupciais ou extra-matrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado, em grande parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças (Foucault, 1988, p. 109).

Os estudos de Foucault nos mostram, portanto, que a sexualidade, longe de ser um fenômeno natural, é, ao contrário, profundamente suscetível às influências sociais e culturais. É produto de forças sociais e históricas. É a sociedade e a cultura que designam se determinadas práticas sexuais são apropriadas ou não, morais ou imorais, saudáveis ou doentias. A história da nossa concepção de corpo e sexualidade é a história dos sistemas de valores fundamentais em cada sociedade.

Entretanto, há também um registro muito forte do feminino que é visto por um lado potente e positivo. Este registro seria a maternidade, que coloca a mulher em uma posição privilegiada em relação ao homem. O mito da mulher enquanto mãe afirma uma força feminina que se traduz em uma excelência de cuidados e em uma possibilidade de transmissão de valores. Através da maternidade, a mulher se transforma em fonte de pureza e recondutora da educação e valores sociais à sua prole. Este mito materno emerge em um dado período histórico e está associado a diversas transformações. A partir dele, a mulher passa a ser vista e reconduzida a diferentes “papéis”.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esta pesquisa surgiu a partir do estágio da graduação, como educadora, cumprido em junho de 2008 à Março de 2010, por meio de um projeto de inclusão digital, em uma instituição de medidas socioeducativas. O DEGASE (Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas), em parceria com o PRODERJ (Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro), no ano de 2001, deu início ao projeto que proporcionaria a inclusão digital. Este projeto é Liberdade Digital. No ano de 2006, por meio de uma iniciativa da primeira-dama do Estado, Adriana Ancelmo, a ONG Rio Solidário entrou nesta parceria com o DEGASE E O PRODERJ. O Projeto Liberdade Digital leva a oportunidade da inclusão e da capacitação digital a jovens da comunidade escolar das adjacências que possuem dificuldade em acessar o mundo da informática e de jovens em conflito com a lei, que cumprem medidas sócio-educativas em sistema de internação, semi-liberdade e liberdade assistida, terem mais uma opção de acesso rápido ao mundo digital,

capacitando-os profissionalmente, tendo o auxílio de estagiários especializados (Pedagogia e Informática).

Além da Unidade da Ilha do Governador, o CECAP (Centro de Capacitação Profissional), há também as unidades localizadas em Bangu, o ESE (Educandário Santo Expedito), e outra em Belford Roxo, o CAI Baixada (Centro de Atendimento Integrado da Baixada). O Projeto Liberdade Digital está no PRODERJ há dez anos, com treinamentos específicos aplicados para jovens com deficiência de leitura e escrita ou em tratamento contra dependência química para seus familiares e cursos abertos à comunidade residente no entorno das unidades do DEGASE. Além de atender os jovens em conflito com a lei e os alunos de escolas do Município, o projeto também atende os funcionários do DEGASE, em aulas de Informática, ajudando na inclusão digital e aperfeiçoando o seu método de trabalho. O atendimento é realizado para os alunos de escola do Município, CTDQ (Centro de Tratamento de Dependentes Químicos), CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atenção ao Adolescente) Ilha e Penha, L.A. (Liberdade Assistida), EJLA (Escola João Luis Alves), ESD (Educandário Santos Dumont), família dos adolescentes e funcionários da unidade.

Vale ressaltar que os alunos chegam até o CECAP como civis, ou seja, são reconhecidos por seus próprios nomes. Não devemos saber qual delito cometeram. Diferentemente dos Institutos, onde todos são tratados por números, nós os tratamos por nome e sobrenome. Mesmo assim, pela confiança que nós passamos para todos, acabamos por saber por eles mesmos quais foram os delitos cometidos em sua vida fora do Educandário. Por muitas vezes pedi para que não me contassem, mas eles se sentiam a vontade em contar, como se fosse um desabafo para alguém que se sente carinho.

No DEGASE, o pedagogo tem papel fundamental para a realização das tarefas do projeto. Muitos pensam que não seria necessária a atuação de um profissional de educação em uma aula de computador e capacitação profissional, achando que seria somente o exercício da função para os profissionais de informática. Mas como um profissional de informática saberia lidar com a diversidade existente na vida e no cotidiano de um adolescente em conflito com a lei que fica 24 horas por dia internado em regime fechado? É de extrema importância a atuação de um pedagogo, e um estágio seguindo a mesma linha é essencial para a ascensão profissional.

Este estágio deu-se pela imensa curiosidade que tinha em conhecer um mundo que, até então, julgava ser muito diferente do meu. Imaginava que por trás das grades estariam pessoas

perigosas, ou mesmo “sem opção”, pois teriam sido “obrigadas” a roubar por não terem tido oportunidades. Pensando assim, considerava que na cadeia só havia criminosos perigosos. Apesar disso, tinha interesse em saber o que acontecia lá dentro, por que essas pessoas estavam lá e como era seu dia a dia. Interessava-me saber mais sobre elas apesar dos estereótipos que havia e há a respeito, e que eu mesma trazia comigo. A vontade de conhecer de perto e poder tirar minhas próprias conclusões foi maior que o medo e o preconceito. Este fato me possibilitou estar aberta a esta experiência e me permitiu ser surpreendida.

No primeiro dia de estágio, estava receosa com as recomendações que havia recebido dos futuros colegas de estágio e de alguns funcionários do DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) sobre os adolescentes que, segundo eles, “não eram fáceis de lidar”, no sentido de se mostrarem menos respeitosos, rebeldes e mais ruidosos. Desta forma, esperava encontrar um lugar sujo, com meninos e meninas mal encarados, tristes, sérios, calados, tal qual a mídia nos mostra através das novelas e reportagens que retratam o mundo de privação de liberdade, enfocando as perigosas rebeliões.

Para minha surpresa - sem idealizações - encontrei meninas cheirosas, sorridentes, maquiadas, que tinham aulas de artesanato, e que não me causaram qualquer temor. Apesar de que, no início, ao ficar sozinha com elas, senti-me desprotegida, com receio de que algo pudesse acontecer a qualquer momento; porém, isto advinha muito mais de meus preconceitos do que de algum fato concreto. Isto aponta como nossas subjetividades são forjadas para que se produza sobre estas pessoas que foram presas o peso do terror, da delinquência e do perigo iminente. Teixeira (2006), conceitua o adolescente autor de ato infracional, que é antes de tudo adolescente, uma etapa peculiar do desenvolvimento humano que adquire configurações singulares em circunstâncias históricas e contextos econômicos, sociais e culturais diversos. Portanto, a abordagem para compreendê-los considera as variáveis relativas às intensas mudanças físicas, biológicas, psicológicas; variáveis relativas a seus grupos de pertencimento, a seu meio social e a seu trânsito no mundo da cultura, nestes tempos de ausência de fronteiras geográficas e novas tecnologias de comunicação que vão contribuindo para outros padrões de sociabilidade. Isto se instaura de tal maneira que, mesmo na relação de convívio com elas, somos mobilizados por esta primeira imagem que produz medo em cada um de nós. Após algumas semanas de trabalho, fui conhecendo estas mulheres cuja única diferença que tinham de mim era o fato de terem sido capturadas pelas malhas da justiça.

Descobri ali, onde menos esperava pessoas, meninas que, além de criminosas, como constava em suas fichas, era muito outras coisas. Segundo Teixeira (2006), diz que a proposta de abordar o adolescente, antes de tudo, de que a biografia pessoal se organiza a partir de inúmeros acontecimentos na vida dos adolescentes. Desse modo, ao olhar o adolescente exclusivamente pela ótica do ato infracional, torna-se possível compreender sua conduta porque se desconhece e desconsidera a sua história pessoal na qual se inscreve e ganha significado de ato infracional. Isto nos remete ao conceito de multiplicidade, pois ao considerarmos a produção de subjetividades, entendemos o indivíduo como um misto de heterogeneidades, o que nos permite ser muitas coisas além de uma personalidade fechada, de uma natureza ou identidade. Assim como as subjetividades são produzidas, os corpos também são efeitos de produções.

É possível compreender a prática do delito, e até mesmo levantar boas hipóteses sobre porquê de um tipo específico de ato infracional (roubo qualificado, furto ou homicídio, por exemplo) se situamos na trajetória de vida de seu autor, cujos acontecimentos o localizam em uma rede de relações, em que um tempo e espaços de convivência e experiências que vão construindo sua subjetividade. (Teixeira, 2006, p.428)

Esta constatação pode à primeira vista parecer óbvia, ou seja, a ideia de que as meninas em privação de liberdade são pessoas comuns. Porém, é exatamente com o oposto desta afirmação que estamos acostumados, pois o que se crê é que aquele que é capaz de cometer um delito, naquele instante rompe um contrato social importante que o desqualifica enquanto sujeito de direitos e deveres sociais; assim, torna-se um inimigo da sociedade, ou até mesmo deixa de ser humano. Isto é evidente em frases que comumente ouvimos como: “preso não merece um bom tratamento”, “preso é tudo igual”. Estas são frases ouvidas por mim, e pronunciadas muitas vezes pelas próprias meninas.

O desafio é não omitir ou mificar (um gozo perverso de muitos adultos!) a prática do ato infracional e, ao mesmo tempo, não olhar o adolescente exclusivamente pela ótica do delito que o

estigmatiza e torna impossível
compreendê-lo (idem)

Isto mostra a produção de certa subjetividade sobre elas próprias, que as faz assumir a desqualificação que se produz sobre elas. Estas afirmações passam pelo filtro da identidade, ou seja, da ideia de que existe uma essência, uma identidade formatada e fechada que compõe e circunscreve os sujeitos.

Partindo deste contexto, minha curiosidade e, ao mesmo tempo, abertura para as demais possibilidades que poderia encontrar naquele espaço, foi uma maneira de resistir, ou melhor, de não me render a conceitos já preestabelecidos; foram uma aposta na experimentação capaz de criar novos sentidos, novas formas de viver o mundo dentro da prisão. Chamou-me atenção para questões referentes ao feminino, que me ensinaram a viver e ver o mundo de maneira diferente. A partir disso, pensei em direcionar meus estudos para este público.

Assim, inesperadamente, minha pesquisa tomou outro rumo, talvez até mais interessante, visto que me senti mais impulsionada a escrever. Um caminho que não excluía o anterior, mas o colocaria com tons mais fortes do que pensava anteriormente. Por acaso ou não, me vi potencializada a povoar este tema. Agora este estudo se propõe a uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental com base em referências teóricas pertinentes às concepções contemporâneas de poder e representações de sexualidade e gênero que se articulam às vivências com as meninas no estágio realizado em um Projeto de Inclusão Digital (PRODERJ/Rio Solidário).

Reconheço que grande maioria das adolescentes, frequentadoras das escolas públicas, pertence massivamente à camada popular, carenciadas de recursos materiais e dos bens culturais das camadas dominantes e, ainda, muito marcada por saberes das culturas tradicionais muito próximas de suas origens rurais e/ou afastadas dos centros urbanos. Segundo Foucault, a escola teria sido concebida como a maior instituição de manutenção do poder, pois é através dela que são passados saberes, valores e regras da sociedade. Além disso, é nesse espaço em que o indivíduo passa a maior parte de sua infância e juventude, estando preso ao poder disciplinar da instituição. As escolas, nesse sentido, estariam abordando saberes que estão diretamente ligados aos interesses de uma elite, servindo para a

manutenção do poder da mesma. Nesse caminho, podemos analisar que os conhecimentos populares não são valorizados.

CAPÍTULO III

ADOLESCÊNCIA, GRAVIDEZ E SEXUALIDADE

Acho interessante, antes de falar de gravidez e sexualidade na adolescência esclarecer, explicar e/ou tentar entender o que é a adolescência, em especial, a adolescência das meninas. Atualmente há pouco interesse pela forma em que é exercida a sexualidade por adolescentes privados de liberdade, na realidade, geralmente, a atenção dada a quase todos os aspectos da vida dos jovens em conflito com a lei, ainda é muito pouca.

A adolescência é um período que não pode ser considerado apenas um processo de transição entre a infância e a fase adulta. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13/07/1990) o adolescente é o indivíduo que se encontra entre a faixa etária de 12 e 18 anos de idade. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a adolescência compreende um período entre os 11 e 19 anos de idade, desencadeado por mudanças corporais e fisiológicas advindas da maturação fisiológica (Kahhale, 1997).

A adolescência é o período da vida humana que vem depois da infância e é marcada por muitas mudanças, fisicamente, psicologicamente e emocionalmente. A mudança física faz o corpo amadurecer sexualmente tornando-se capaz de gerar suas responsabilidades dentro da sociedade. As modificações físicas despertam novos receios, desejos, sentimentos, inseguranças, medos e ansiedades e é na adolescência que começam os relacionamentos que variam dos sérios (os namoros) ao apenas “uns beijinhos” (o ficar). Foucault (2003) não considera que os mecanismos de controle sobre a sexualidade presentes nos séculos XVIII e XIX próprios da Idade da Repressão tenham desaparecido. Para ele, caminharam no tempo e avançaram pelo século XX e influenciaram o modo controverso como hoje lidamos com a sexualidade; ora colocando-a naturalizada da vida e ora exacerbando um discurso e uma exposição que nada mais é que uma forma de controle sob outros meios, mas dentro de um mesmo fim: saber, para estabelecer o que deve ser dominado.

Presentemente, a adolescência se caracteriza como uma fase que ocorre entre a infância e a idade adulta, na qual há muitas transformações tanto físicas como psicológicas, possibilitando o surgimento de comportamentos irreverentes e desafiantes com os outros, o questionamento dos modelos e padrões infantis que são necessários ao próprio crescimento (Kahhale, Odierna, Galleta, Neder & Zugaib, 1997b; Banaco, 1995; Beaufort, 1996; Kimmel & Weiner, 1995; Muuss, 1996).

No Brasil a adolescência possui diferentes configurações, pois depende da classe social em que o adolescente está inserido. Nas classes mais privilegiadas, é entendida como um período de experimentação sem grandes conseqüências emocionais, econômicas e sociais; o adolescente não assume responsabilidades, pois dedica-se apenas aos estudos, sendo essa a sua via de acesso ao mundo adulto. Enquanto nas classes mais baixas, que representam aproximadamente 70 milhões de adolescentes com menos de 18 anos, os riscos do experimentar, tentar, viver novas experiências são maiores e não há a possibilidade de se dedicar somente aos estudos, tornando a adolescência simplesmente, um período que antecederá a constituição da própria família (Kahhale et al, 1997b; Pereira, 1996).

Durante essa fase as mudanças que ocorrem são tão rápidas, que é difícil de adaptar a essas transformações, gerando insegurança. Sabe-se que os adolescentes, no mundo inteiro, estão iniciando sua vida sexual cada vez mais cedo, o que os expõem cada vez mais às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e/ou a uma gravidez indesejada. A orientação e a informação são primordiais, podem minimizar tudo isso, ajudando o adolescente a viver essa etapa com menos dúvidas e medos, possibilitando assim, um crescimento mais saudável. O adolescente deve saber quando chegou a sua hora de iniciar a vida sexual. É importante que essa seja uma decisão pessoal, madura e responsável, livre de influências ou pressões. Não existe uma "hora certa" para começar a ter relações sexuais, existe é o melhor momento para cada adolescente. Além disso, ao decidir que chegou à hora de ter a sua primeira relação sexual, o adolescente deverá escolher um método anticoncepcional, e um parceiro (a) que se conheça e que se confie.

Segundo Foucault (2003) a perspectiva em relação à história da sexualidade, deixa claro que a existência da repressão como um fator determinante na formação do sujeito moderno, favorece o surgimento de uma geração cujos valores éticos e morais se desgastam. Nesta fase delicada, não só para as adolescentes, como também para os pais, que deverão estar bem resolvidos com seus conceitos e preconceitos às questões entorno da sexualidade e estarem abertos a contar suas experiências sexuais vividas enquanto adolescentes.

A adolescência o jovem reexamina sua identidade e os papéis que precisa assumir e desempenhar em sua vida presente e em seus projetos futuros. Descreve esta fase como identidade versus

confusão de papéis e refere-se a ela como um período em que a mente adolescente é uma espécie de moratória entre a infância e a fase adulta. (Apud NIESC,2010, P. 1)

É o momento onde ocorrem as mais diversas transformações no nível físico, intelectual, emocional e social. A adolescência é um processo dinâmico de metamorfose que transforma o “indivíduo criança” em um “indivíduo adulto”. Calligaris analisa todas as nuances, os enigmas e as superações dessa fase:

Um adolescente um pouco sem rumo, estranhando seu próprio comportamento, paradoxalmente desafiador e arrependido, pára você na rua e fala: "Estou só passando por uma fase agora. Todo o mundo passa por fases, não é?" Nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. Lidam com as dificuldades de crescer no quadro complicado da família moderna. Como se diz hoje, eles se procuram e eventualmente se acham. Mas, além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura um pouco monstruosa, sustentada pela imaginação de todos, adolescentes e pais. A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. (Calligaris, 2009,p.10)

É na adolescência que o jovem busca uma identidade, onde a identidade sexual será a peça determinante. A "primeira relação amorosa", quando ocorre na adolescência, é vivida e marcada com grande expectativa, fantasias e também muitos conflitos. Neste momento, vários preconceitos podem vir à tona. Há muita desinformação acerca da sexualidade, fazendo com que muitos jovens se desapontem nas primeiras relações sexuais. A gravidez na adolescência, a gestação ocorre em jovens de até 21 anos, que estão no auge do desenvolvimento nessa fase da vida, que é a adolescência. A gravidez quando ocorre de maneira inesperada, não planejada

e não muito menos em sua grande maioria, não desejada, o que acontece em relacionamentos geralmente instáveis. Neste sentido, a gravidez precoce passa a não ser um problema exclusivo às meninas, mas também aos parceiros destas adolescentes, que apesar de biologicamente não poderem engravidar, a criança não é gerada sozinha. Por isso, quando uma adolescente engravida, não é apenas a sua vida que sofre mudanças. O pai, assim como as famílias de ambos, passa pelo difícil processo de adaptação a uma situação imprevista e inesperada. Castro (2004) , mostra que grande parte das análises que abordam este fenômeno perde de vista a contextualização da problemática que, a nosso ver, não se reduz a ponderações maniqueístas tal qual como bom/mau; certo/errado; mas que requer uma análise que desvele seus fundamentos históricos, sociais, político e psicológicos. Não se trata aqui de fazer a condenação ou o elogio da gravidez na adolescência. Trata-se, sim, de trazer à tona uma realidade que, sem negligenciar os perfis epidemiológicos nos remetem a histórias, trajetórias que contêm sonhos, esperanças, dores, desilusões e que permitem às meninas a se apropriar das adversidades, para transformar, mesmo que ilusoriamente, o seu cotidiano que valha a pena a ser vivido. Ser mãe para estas meninas, talvez sejam uma das poucas formas que lhes restam, no sentido de se colocarem no mundo como sujeitos sociais.

A gravidez precoce é uma das ocorrências mais preocupantes relacionadas à sexualidade da adolescência, com sérias conseqüências para a vida dos adolescentes envolvidos, de seus filhos que nascerão e de suas famílias, envolvendo questões culturais e sociais. Castro (2004), afirma que perda da juventude pela ocorrência de tais fenômenos, considerados “precoces” quando envolvem jovens, também observa que eles contribuem para a que o jovem ou a jovem madureça e faça responsável, o que é considerado um atributo esperado, positivo, de uma fase concebida não em si, mas de transição para o ciclo adulto. O caso de gravidez na adolescência no Brasil é bem significativo. No Brasil, não há controle de natalidade e também o planejamento familiar e a educação sexual são assuntos pouco discutidos em casa e na escola, neste sentido a gravidez acaba transformando-se em um problema social grave de ser resolvido. A gravidez na adolescência.

Ser submissa ou apenas o simples desejo de ser mãe. Apontar tantas questões para levar ao entendimento pelos quais motivos as adolescentes tornam-se mães logo no início de sua vida reprodutiva é o nosso desafio. Segundo Outeiral (1993), a gravidez na adolescência tem sérias implicações biológicas, familiares, emocionais e econômicas e sociais, atingindo não só o indivíduo isoladamente e também a sociedade como um todo, limitando ou mesmo

adiando as possibilidades de desenvolvimento e engajamento dessas jovens na sociedade. A atividade sexual na adolescência vem se iniciando cada vez mais precocemente, com conseqüências indesejáveis, como o aumento da freqüência de doenças sexualmente transmissíveis (DST) nessa faixa etária e a gravidez em grande maioria indesejável. Quando a atividade sexual tem como resultante a gravidez, gera conseqüências em longo prazo, não somente para a adolescente, mas também para o bebê. A adolescente poderá apresentar problemas de crescimento e desenvolvimento, emocionais e comportamentais, educacionais e de aprendizado, além de complicações da gravidez e problemas de parto.

Mesmo com tanta informação por vezes contraditórias ou mesmo ameaçadoras oferecidas pelos meios midiáticos, falar de sexo ainda é tabu que se forja em mitos seculares. No entanto, é de suma importância falar de sexo ao pensarmos em nossos adolescentes e suas indagações sobre as modificações de seu corpo e de seu comportamento face ao sexual, fato que nos leva a refletir sobre o tema e nos indagarmos: Por que tais episódios ainda acontecem em pleno século XXI? Em um mundo moderno, no decorrer do século vinte e um, um momento em que a sociedade passa por diversas transformações sociais, econômicas, culturais e políticas. Pelo excesso de informações os jovens estariam banalizando assuntos referentes a questões acerca da sexualidade? Durante a experiência que tive enquanto educadora, através de diálogos com as adolescentes em privação de liberdade, percebi que há outro fator que merece ser destacado é a desestruturação familiar, ocasionando o afastamento dos membros da família, seja por separação dos pais e responsáveis, seja pela correria do cotidiano de vida e trabalho fazendo com que os pais estejam cada vez mais afastados de seus filhos, tal fato dificulta o diálogo entre pais e filhos, dando ao adolescente uma liberdade sem responsabilidade, o adolescente fica em uma situação em que não há alguém que deva satisfazer de seus afazeres diários. Isso ocasiona a procura tardia de ajuda, a procura só surge quando o problema já existe. Os pais ou responsáveis pelos adolescentes, como já foi dito anteriormente, além do afastamento dos filhos, enfrentam dificuldades para conversar sobre essas questões devido a uma formação moralista ou não que tiveram. Diante dessa realidade, as estatísticas de adolescentes grávidas crescem gradativamente. A falta de informação e a fragilidade da educação sexual são também questões problemáticas. As instituições educacionais preocupam-se apenas em cumprir programas como português, matemática, física, química escolas e os sistemas de educação estão muito mais preocupados em dar conta dos índices de avaliação, que em discutir questões sociais, que englobam todos os conteúdos

universais. Dessa forma, temas como sexualidade, gravidez, drogas, violência, Bulling, entre outros, ficam restritos, como um projeto à parte e não obrigatório.

Os governos, por sua vez, também se limitam às campanhas esporádicas. Ainda assim, em geral essas campanhas não primam pela conscientização, mas apenas pela informação a respeito de métodos contraceptivos. Outro problema é a rejeição das famílias. Ainda são muito comuns pais que abandonam seus filhos nesse momento tão difícil, quando deveriam propiciar toda atenção e assistência. Há que se pensar que esse não é o momento de castigar, pelo menos não dessa forma, o filho ou filha.

Em outras épocas, a solução para salvar a dignidade era o casamento, hoje não mais. Foucault diz que o modelo do casamento burguês transforma a sexualidade num dispositivo de poder que elege dois momentos: um primeiro que a coloca como uma técnica de poder centrada na aliança (dispositivo da aliança) que institui a normatização sobre o sexo que considerava o casamento estratégico para realização de uma relação pautada nos afetos e nas afinidades, sem contudo valorizar a existência do amor-paixão, uma vez que, não era bem-vindo aos propósitos da organização social. Pois em jogo estava a questão da divisão dos bens e a aquisição de significação nunca dos indivíduos. Com este dispositivo a fixação e do desenvolvimento dos laços de parentesco tornaram-se valores a serem defendidos e considerados nas constituições das famílias garantindo uma espécie de homeostase do corpo social. A manutenção e acumulação dos bens dependiam de nascimentos legítimos.

Embora hoje haja poucos e apenas nas regiões interioranas os casos de casamentos forçados com o objetivo de reparar o mal cometido, os casamentos de improviso, acertados entre as famílias ainda é bastante recorrente. Os adolescentes, nessa situação, são, normalmente, meros observadores e em geral não se opõem a decisão tomada pelos pais. Isso acontece tanto pela inexperiência quanto pela culpa que carregam ou ainda por pura falta de condições de pouca melhor solução. O agravante dessa situação são os conflitos que ocorrem depois do casamento, que na maioria das vezes acabam em separação, causando uma situação estressante não só para os pais, mas também para o bebê.

A adolescência é ainda o momento de formação escolar e de preparação para o mundo do trabalho. A ocorrência de uma gravidez nessa fase pode significar o atraso ou até mesmo a

interrupção desses processos educativos associado ao futuro destas adolescentes, comprometendo o início da carreira ou o desenvolvimento profissional.

A compreensão das relações de poder é fundamental na discussão acerca da sexualidade, considerando a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si, enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais existência de um poder único, hegemônico, externalizado como repressor, associado muitas vezes a classes sociais, relações de gênero e ao Estado.

CAPITULO IV

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ADOLESCÊNCIA - A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

As interpretações, construções, vivências de um determinado contexto se realizam por meio de “representações”. Este é um termo freqüentemente utilizado de maneiras diferentes por muitos autores e, também muito utilizados em nosso cotidiano pelo senso comum.

Nesta monografia adotou-se a teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, em 1961, que visa compreender as teorias do senso comum a respeito de objetos específicos, em nosso caso, entender como as jovens adolescentes privadas da liberdade engravidam tão prematuramente na medida em que em seus percursos de vida passaram por privações e perdas que as conduziram a situações degradantes e repletas de violências físicas e simbólicas, maioria das vezes da ordem do sexual (abusos sexuais, pedofilia, prostituição infantil, e outros).

No intuito de compreendermos as formas de pensamento dos adolescentes que são alvo desta pesquisa, estudaremos as conceituações de representação analisando a produção e transformação das mesmas. Estes indivíduos deixam escapar em suas narrativas que as representações que a sociedade transmite e contém preconceitos, tentativas de controle das suas ações, que de certa forma são interiorizados por elas.

Atualmente os estudos sobre representações sociais constituem-se num campo amplo de pesquisa, que tem poder de abarcar uma diversidade de temas relacionados a qualquer objeto social que é transmitido por meio da comunicação e de relevância para o grupo ao participar de suas práticas cotidianas. Ao absorvermos uma representação como algo que é elaborado de forma coletiva a partir das trocas e práticas dentro de um contexto histórico pode-se supor que a representação é responsável por fornecer os subsídios para os julgamentos e atitudes. Ela é, também, responsável por dar significado e coerência ao universo vivido e se expressa em várias formas de comunicação, servindo assim como pano de fundo para as atitudes dos indivíduos.

Moscovici (2009) considera, ainda que as representações sociais, enquanto um sistema de interpretação é capaz de conduzir a nossa relação com o mundo e com os outros, sendo

importantes na orientação e organização das condutas e das comunicações sociais. O estudo das representações nos compreende o conjunto de significados atribuídos por um determinado grupo social a um objeto, bem como aos comportamentos relativos a este objeto de estudo. Segundo o pesquisador, as representações sociais que podem ser apresentadas a partir das várias formas artísticas e por meio de narrativas e gestos, sem dúvida, representam algo para os seus autores, pois se conectam às diversas formas de perceber o mundo e, nesse sentido, um objeto pode ser representado de várias maneiras na medida em que a representação como forma de perceber o mundo leva à contraposição do visualizado como reprodução ou como imagem estável (guardada na nossa mente), que pode ser tanto alvo do esquecimento quanto interpretação de tudo que nos cerca

Se representar é um ato presente na vida humana não podemos nos esquecer de suas ligações com questões referentes à de interpretação, diferenças entre os indivíduos ou sociedades, além das questões de poder que abrangem o ato de representar. Afinal, somente por meio das representações é que podemos nos adaptar ao mundo, identificar e resolver os problemas que nos são colocados no dia a dia.

Moscovici (1989), ao especificar as representações em termos psíquicos este autor distingue representação do mundo para a criança daquela representada pelo adulto. Para Freud o consciente e o inconsciente se contrapõem para analisar as representações partilhadas (contos, lendas, provérbios, senso comum) sobre as teorias sexuais da infância, colocando a família como célula onde se produz e reproduz representações, transmitindo o que é próprio da cultura. Ainda este autor, nos lembra existência de uma representação coletiva entendida como uma visão uniforme, baseada nas sociedades tradicionais, ou seja, uma visão diferenciada das “representações sociais”, que é mais próxima de nossa realidade. Entende ainda que a oposição do termo representação coletiva ao elemento individual, não é tão significativa quanto às diferenças entre diversos tipos de relações sociais, assim pensando a representação social é gerada e transmitida como um produto elaborado de acordo com regras variadas (e não só como os mitos, lendas e formas mentais correntes nas sociedades ditas tradicionais).

As representações sociais aparecem tanto nos indivíduos quanto em meio aos grupos sociais, sendo geradas e produzidas, sem serem estáticas, pois se deslocam sempre de uma espécie à outra. Com esta afirmação, Moscovici destaca que: “as transformações são um

sintoma crucial do estado de uma sociedade” (1988, p. 222). A modificação da percepção da representação como “substratos” para “interações” pretende compreender não mais a tradição, mas a inovação, conforme percebemos no trecho a seguir de Moscovici: *“Ele (o mundo) se agita de compreender não mais a tradição, mas a inovação, não mais uma via social, já feita, mas uma via social a se fazer”* (Grifo meu)

Como forma de creditar em meu trabalho a concepção do termo “representações sociais”, sigo o autor em minha proposta que é, como ele, nesta pesquisa procurar interligar o mundo dessas adolescentes ao mundo social em que se construiriam como sujeitos sexuais e indicar possibilidades de mudanças.

O autor ainda ao descrever a ciência como fonte do senso comum, não a colocando como um conhecimento superior, mas como um dos contributos ao pensamento da sociedade, geralmente modificada e aproveitada da forma oportuna por este senso comum, traz a importância da ciência para o conhecimento popular ao ressaltar a existência de representações que têm a autoridade para definir as “verdades/realidades”, ou seja, poder legitimar as representações sociais como associadas ao contexto sociocultural.

As representações sociais são conhecimentos práticos, elaborados e compartilhados, orientados tanto para a comunicação quanto para a compreensão do contexto em que vivemos. Desta forma, contribuem pela comunicação para a construção de uma realidade comum, tendo de ser entendidas sempre a partir do seu contexto de produção Moscovici (1961). O indivíduo para explicar um comportamento pode ter uma representação não consciente que orienta os seus comportamentos e seleciona as respostas julgadas mais adequadas, como ouvi das conversas informais entre as meninas, isso acontece porque as representações sociais têm como funções:

- Explicação de acontecimentos sociais:

Uma dificuldade enfrentada pelas adolescentes que engravidam precocemente é a instabilidade em seus relacionamentos, a tendência de seus parceiros não assumirem a paternidade e a impossibilidade de jovens mães, criarem seus filhos sem a presença do

pai. Os cuidados com criança passam a ser entre a menina e sua família de origem.
Sandra²:

“Eu fico com pena de algumas amigas que eu tenho, porque o cara pode assumir o filho ou não. Tipo, se a garota tem uma condição boa de vida, até dá para segurar sozinha. Meu namorado fica com o nosso filho, enquanto tô aqui, traz pra visita, se não fosse isso não sei como ia ser. Sabe,as vezes penso que tenho sorte, como vai ser a vida delas e dos filhos,com eles sem pai?”

- Justificação dos comportamentos e a diferenciação social:

Estas jovens perdem oportunidade de continuar os estudos, interrompendo o seu processo de escolarização diminuindo as chances de uma boa colocação no mercado de trabalho e, também, deixando de vivenciar experiências que a adolescência possibilita. Estas perdas surgiram com frequência durante as conversa que tínhamos durante as aulas.

Priscila:

“Ter filho cedo é ruim. Porque a gente deixa de curtir muita coisa, não é sempre que dá para sair com as amigas pra se divertir, perde muita coisa na vida, também tem o estudo, tem que sair da escola, abandonar trabalho e se dedicar pro filho, porque a criança não tem culpa, né?”

Para Vala (2002) as representações sociais têm uma dimensão funcional e prática manifestada na organização dos comportamentos, das atividades comunicativas, na argumentação e na explicação cotidianas, e na diferenciação dos grupos sociais. Elas são uma orientação para a ação, ou seja, a ação envolve um sistema representacional (uma rede de representações que ligam o objeto e seu contexto).

Moscovici (1989) explica que as representações não são reflexo interior de uma realidade exterior, ou seja, não seriam mera reprodução, são fatores produtores de realidade, são construções. Uma vez constituídas, os indivíduos procurarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação.

De tal modo, podemos analisar que as adolescentes neste contexto surgiram justificativas associadas com seu dom natural para a maternidade e para lidar com crianças. A

² Os nomes a seguir são fictícios, pois em conformidade com o ECA, a identidade das adolescentes serão preservadas.

representação necessária para a manutenção desta divisão sexual (para que o homem não o exerça) passa a basear-se na incapacidade masculina ou falta de características “femininas” para a maternidade, o que torna possível alguns preconceitos e discriminações perante a maternidade.

Um aspecto que não pode ser esquecido é o questionamento que a teorização da representação social faz tanto aos estudos que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade, como aos que ignoram o contexto social (assim como o peso desse contexto) na forma de pensar dos indivíduos. Por isso, a maioria dos autores tem se posicionado entre as duas formas, na interação indivíduo/sociedade decorrente das comunicações (Vala, 2002). Há posturas preconceituosas em relação às mães solteiras. Em uma de nossas conversas.

Fabiana:

“Muitos amigos dizem pra mim: “Garota, você tem que casar, feição tu morar com a tua mãe e ele morando com a dele, todo mundo vai ficar comentando. Minhas amigas falam disso, mas quando tive meu filho não liguei. Acho preconceito, porque ofende a pessoa com esses comentários”

Como a interação e a comunicação são dois fatores fundamentais na formação das representações sociais, Moscovici (1961) mostra que existem três sistemas/contextos de comunicação que causam diferentes efeitos sobre as representações: na “propagação” as mensagens são produzidas e dirigidas ao próprio grupo, com objetivo de integrar uma informação nova no sistema de valores do grupo; na “difusão” as mensagens podem apresentar mais de um ponto de vista e dirigem-se a uma pluralidade de públicos; na “propaganda” afirma-se um grupo e constrói-se uma imagem negativa do outro (contrapondo sempre a representação de um objeto a outro).

Diferentes maneiras de se comunicar podem ser empregadas em determinado contexto por certo tipo de representação. As representações “hegemônicas” aproveitariam as comunicações de “propagação” mantendo a memória do grupo, mas diante de um questionamento utilizariam a forma “propaganda” para regular, organizar e mobilizar um grupo, afirmando sua identidade em oposição ao outro grupo, prescrevendo comportamentos.

Já as representações sociais “emancipadas” empregariam a comunicação de “difusão”, sem utilizar coerção, construindo-se na cooperação dos grupos, nas diferenças.

O sexo tem sido fortemente explorado pelos meios de comunicação, principalmente nos últimos 30 anos. Utilizado com a finalidade de alcançar ibope ou para fazer marketing de produtos diversificados, televisão é a principal fonte de comunicação das massas da atualidade, conseqüentemente educa, cria padrões e dissemina informações. Este meio que atinge uma grande massa, emprega esta capacidade de maneira inadequada, o que gera a “deseducação” repetindo padrões irreais e omitindo e/ou deturpando informações. Os meios midiáticos também se apresentam como produtores de hegemonia de representações sociais, as várias formas de influências (mídia, religião, escola) que essas adolescentes carregam, podem conferir marcas aos conhecimentos que trazem e que fazem parte de seus comportamentos frente à vida e ao sexo, produzindo comportamentos adequados ou não à vida da sociedade e ao futuro no mundo do trabalho.

Uma representação parece verdadeira quando é partilhada e, de uma forma geral, a televisão (dentre outros meios) veicula representações que, pelo fato de ser vista por muitas pessoas, podem acabar por ter a idéia do consenso, da partilha por uma grande comunidade. Além disso, na televisão as imagens favorecem a associação rápida a cada conceito e palavra (Vala, 2002). Assim como a comunicação é importante e essencial para as representações sociais, a mídia continua exercendo seu papel comunicativo. Na explicação de Vala (2002) a representação é uma orientação para a ação que pode resultar de fatores externos e pressões situacionais. A comunicação faz com que a representação efetive-se pela transformação da “avaliação” em “descrição” e da “descrição” em “explicação”. Como nem sempre os atos comunicativos são partilha de consensos, no intermédio dessas comunicações pode haver também os debates. Comunicar argumentando é ativar e discutir representações (Vala, 2002), dessa forma, as hegemonias só dominam enquanto não são discutidas de uma forma ampla, enquanto são tomadas como normais. Para Moscovici (1961) a especificidade das representações resulta das contribuições de cada grupo social e, conseqüentemente, contribui para a diferenciação dos grupos sociais, dispondo de critérios para decidir quem são os seus membros. Por isso, não basta que uma opinião seja compartilhada por certo número de pessoas para que ela seja uma representação social, a representação é criada pelos membros dos grupos que atribuem determinada representação ao próprio grupo e outras a um grupo de fora. A interação entre as pessoas expressa e confirma a representação social.

Segundo Moscovici (1984) os grupos e os indivíduos estão sob o domínio de um poder dominante, produzido e imposto tanto pela sua classe social, quanto pelas instituições sociais, que usam da categorização social para separar os grupos sociais. O indivíduo toma para si nos grupos a que pertence todo tipo de categorias sociais que considerem relevante para a sua diferenciação social (identidade), sem deixar de ser interpelado por este poder dominante que sobre ele é exercido. Nota-se na fala da adolescente, a ênfase na concepção de um filho como empecilho para a forma de vida dela e do rapaz.

Cláudia:

“Uma vez pensei que “tava” grávida e fui falar com meu namorado e ele disse que eu só podia “lá” brincando. Ele disse assim: “ter filho é lindo, uma vida chegando. Mas como é que vou sustentar esse filho? Sou um vagabundo que não tenho dinheiro para nada. Nem para comprar minhas cervejas. Quem compra as minhas cervejas são meus amigos. Como vou criar esse filho e se ficar doente? Eu não vou poder sair para ir pro baile e tomar umas. Eu não estou preparado para isso. Se “tiver” filho agora, acabo com a minha vida”. Ele só pensou nele e a minha vida, como ficaria?”.

Diante de várias definições de grupos, Vala (2002) conclui que um grupo só existe quando dois ou mais indivíduos percebem-se como membros de uma mesma categoria social e quando a existência dessa categoria é reconhecida por, pelo menos, um ao outro. Os grupos resultariam de uma ação discursiva, de formações simbólicas que os indivíduos essencializam e objetivam, não correspondendo sempre às suas posições objetivas na estrutura social. Exemplificando, podemos mencionar as adolescentes que em que tomaram para si, de que mulheres é que tomam conta de crianças e não o homem. Compreendemos que as representações sociais quando se tornam hegemônicas, adquirem status de naturalização, por exemplo, o homem aparece como naturalmente incapaz para trabalhos considerados femininos e a mulher como obtendo atributos natos como sensibilidade, paciência, delicadeza, que são necessários nas atividades que desenvolve.

Um indivíduo considerar-se-ia pertencente a um grupo quando tem a percepção de partilha de normas grupais, atribuindo a si mesmo normas, valores e representações percebidas como distintivas dessas pertenças. Quando alguém se atribui uma pertença social passa a tomar para si determinadas visões de mundo, mas quando outrem atribui uma pertença a alguém, passa-se a esperar certos atributos e crenças associados com a posição em que foi categorizada (Vala, 2002).

Vala (2002) analisa que as representações sociais seriam o quadro em que adquirem sentido os sistemas de categorização de grupos, pois classificar uma pessoa ou algo não seria constatar um fato, mas atribuir uma posição num sistema de categorias. Para além dessa visão, podemos perceber que esta categorização é proveniente de relações de poder e da dinâmica identitária da nossa sociedade.

Moscovici (2009), admiti que a representação social é uma produção grupal, assim fazer parte de um grupo significaria compartilhar com ele representações que orientam atitudes, que nenhum indivíduo está inserido totalmente em um único grupo social, possuímos representações compartilhadas com outros grupos. Ao minimizar a tensão entre individualização e socialização realça em sua teoria atualizada que um fenômeno psicossocial não acontece de forma isolada e dissociada das suas várias fontes de influência, ou seja, entende que as representações são produtos das interações combinadas entre meio e subjetividade. Para o autor, a teoria das representações sociais assume que trabalha com objetos de estudo que podem ser demasiado complexos e, por isso, exigem bastante flexibilidade e elasticidade para pensar de forma científica.

Nesse sentido, destacamos que as representações aqui entendidas como um dos elementos que propiciam o fortalecimento da diferenciação sexual e suas consequências sociais que nos mostram como as mulheres-meninas, adolescentes e mesmo adultas. se constroem percebendo-se como “objeto” de desejo e do poder em meio às relações de intimidade que vivenciam/vivenciaram; bem como passaram desde muito cedo a representarem a si mesmas e para outros “o que é ser mulher”, “de como ser mulher” e “para que servem as mulheres”. Estas imagens representativas que se formam ainda em seu desenvolvimento físico, mental e intelectual evidenciam parte dos discursos e narrativas que circulam/circularam na sociedade conferindo sentido e orientação para a formação sexual e seu lugar de gênero.

Apesar de essas representações serem produzidas/difundidas e servirem aos objetivos de hegemonia do masculino e dos poderes e saberes consolidados na sociedade, as mulheres não são apenas vítimas neste processo, são também difusoras dessas representações que servem de escopo às suas ações e experiências sociais desde muito cedo e que se foram/vão transmitindo de geração a geração. Em nossa sociedade a mulher tem sido a maior responsável pela criação das crianças (devido às representações da maternidade) e muito cedo acabam por reproduzir a diferenciação sexual e os preconceitos sexuais. Partindo ainda das teses proclamadas por Michel Foucault sobre a sexualidade, temática que se consolida nos discursos de poder a partir do século XIX.

RESULTADOS

A gravidez adolescente é uma das ocorrências mais preocupantes relacionadas à sexualidade por trazerem sérias consequências para a vida da jovem no presente e no futuro, no entanto para as jovens privadas da liberdade é empoderamento. A vida desregrada de suas famílias, seus hábitos de vida social e violência instituída são as causas principais de uma visão de sexualidade e gravidez banalizada e descompromissada. Os homens têm papel preponderante em suas vidas embora os considerem como responsáveis por muitas das vicissitudes inclusive seus atos delituosos. Mesmo assim afirmam “não sobreviver sem eles”. A gravidez é uma forma de melhorar sua vida em comunidade, lhes confere status, pois o grupo social passa a vê-las como adultas respeitáveis. Engravidar confere poder à família e a ela dentro do seu grupo de partilha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

A orientação sexual é um trabalho extremamente importante, pois se percebe a necessidade que os adolescentes têm de orientação e educação sexual. A escola, bem como a família, deveriam ser as instituições responsáveis por essa orientação e educação, mas infelizmente isso não acontece, pois muitas vezes não se sentem preparados. Dessa forma, os jovens, em sua maioria, buscam essas orientações em fontes que podem não ser seguras, baseadas nas experiências de “amigos”. Seria interessante repensar maneiras de cooperar na

conscientização dos adolescentes e na tomada de decisões acerca da sexualidade, para que eles adotem comportamentos que não comprometam suas relações afetivas, nem a sua saúde.

Políticas públicas vêm trazendo estratégias de gestão da sexualidade em meio escolar sem, contudo encontrar pleno apoio da sociedade e das escolas. A questão que nos fica: se dificuldades existem para este trabalho educativo em escolas não diferenciadas, como efetivá-las nas escolas em estudo? É imprescindível repensar a gestão educativa que inclua nos currículos questões relacionadas à sexualidade, às questões de gênero bem como as DSTs e a gravidez. É indispensável uma formação de formadores adequada (professores e pais).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Miguel Ramos, Maternidade e Adolescência, 3ª edição, Lisboa. Editora Calouste Gulbenkian, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL; CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. DE 1988.

BRASIL; ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; Lei 8069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL; CÓDIGO PENAL; Lei editora Saraiva; 1983

CALLIGARIS, Contardo. A adolescência, 2ª edição – São Paulo: Publifolha, 2009 – (Folha Explícita).

CASTRO, Mary Garcia. ABRAMOVAY, Mirian, DA SILVA Lorena Bernadete. Mary Garcia Castro, “Juventudes e Sexualidade”, Editora UNESCO, 2004.

CHARAM, Isaac. “O Estrupo e o Assédio Sexual” P.40 até 50. Editora Rosa dos tempos, 1997

DEGASE; Estatísticas disponíveis na Assessoria de Estatística DEGASE – Não publicado externamente à instituição..

DEGASE; Projeto Perfil da Criança e do Adolescente Infrator Atendido nas Unidades de Triagem e Internação do DEGASE; 1997.

DEGASE; www.degase.rj.gov.br

FOUCAULT, M. (2003). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

FOLCAULT, M (2004). *Vigiar e Punir*. 28 ed. Petrópolis: Vozes

FREIRE. P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

GUIMARÃES, E. B. Gravidez na adolescência: fatores de risco. In: Saito, M.I. & Silva, E.V. Adolescência – Prevenção e Risco. São Paulo, Atheneu, 2001.

WOLF, C.S. ET.al. Leituras em Rede: gênero e preconceito / organização Florianópolis: Ed.Mulheres, 2007.520p.

KAHHALE, E. M. P. (1997). Mecanismos psíquicos da grávida adolescente. In M. Zugaib, J. J. Tedesco & J.Obstetria psicosomática(pp.243 – 251). São Paulo:Editora Atheneu

KAHHALE, E. M. S. Odierna, I C. , Galletta, M. A. ,Neder, M. & Zugaib, M. (1997a). Assistência multifuncional à adolescente grávida: dificuldades somato-psico-sociais. Revista de Ginecologia e Obstetria,8, 1: 04 – 08.

KAHHALE, E. P., Odierna, I C. , Galletta, M. A. ,Neder, M. & Zugaib, M. (1997b).Desenvolvimento da sexualidade e da relação materno – filial em gestantes adolescentes. Revista de Ginecologia e Obstetria,8, 1 : 23 – 29.

MOSCOVICI, S. (2009). Representações Sociais: investigações em psicologia social/Serge Moscovici. In: P. Guareschi. 6 ed. Petrópolis: Vozes.

MOSCOVICI, Serge (1961). La psychanalyse, son image et son publique (2ª ed.). Paris: PUF.

MOSCOVICI, Serge (1984). The phenomenon of social representations. In Farr & S. Moscovici (Eds.), Social representations. Londres: Academic Press.

MOSCOVICI, Serge (1988). Notes Toward a description of social representation. European Journal of Social Psychology(18), 211-250.

MOSCOVICI, Serge (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, NIESC - Núcleo Intertransdisciplinar de Estudos em Educação, Sexualidade, Saúde e Culturas - Nexus e sexus: na formação continuada do docente (em continuidade),Rio de Janeiro, 2010,1p.

OUTEIRAL, José, Adolescer: Estudos sobre Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SÁ, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.

SÁ, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações Sociais*. Rio de Janeiro:Eduerj.

VALA, Jorge (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In J. Vala (Ed.), *Psicologia Social* (5a ed., pp. 457-502). Lisboa:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Mariane Leandro Fátá

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: "Sexualidade e Gravidez
dos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas"

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Maria Amélia de Souza Reis

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Alberto Riple

Nota: 7,0

Considerações:

A aluna faz um bom resumo do tema
abordado. Há excelentes trechos citados, no trabalho,
em que, mais nos apontados as referências de seus
autores.

DATA: 11/07/2011

Assinatura: 

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Amelia Gomes de Souza Reis

Nota: 7.0 (sete)

Considerações:

Este trabalho mereceria por parte da aluna maiores cuidados e ênfases. A orientação foi bastante trabalhosa na medida em que a aluna Mariane disponibilizava pouco tempo para suas reflexões e, mesmo nas ações que desenvolvia como bolsista FAPERJ. Atrapalhou-se bastante deixando de cumprir suas tarefas em tempo por motivo de saúde e deficiência na gestão de seu tempo.

O tema é inovador porém ao encontrar dificuldades não procurou resolver satisfatoriamente os entraves deixando para última hora as ações de mudança de rumo sendo estimuladas pela orientação.

O texto da monografia entregue está em desconformidade com regras que exigem, por exemplo, a citação de autores. É bastante repetitiva em suas considerações e pouco se valeu das narrativas dos adolescentes das camadas populares de modo a elucidar ou minimizar os problemas já citados. Minha nota 7.0 (como nota mínima possível)

Data: 15/07/2014

Assinatura: Maria Amelia Gomes de Souza Reis

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
7	7	7

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

Prof. Orientador



"albertorioipe"
<albertorioipe@bol.com.br>

Para: "cch_educacao@unirio.br" <cch_educacao@unirio.br>

cc:

18/07/2011 00:09

cco:

Assunto: Re: Notas mono II Mariane

Olá, Daniele.

Desculpe. A nota da Mariane Fatá é 7,0.

Escrevo também para lembrar sobre a declaração da Profa. Tania (UERJ), que foi a leitora da mono da Carolina Santos.

Gracias,

Alberto

Em 15/07/2011 14:42, **cch_educacao@unirio.br** escreveu:

Oi, Alberto,

Verifiquei que vc não preencheu a nota da Mariane Fatá na ficha de mono II, somente o parecer. Me envie a nota para eu completar na ficha.

Att.

Daniele

Secretaria da EE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por: Déborah Pires Gonçalves

Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Léa Tiriba

Rio de Janeiro

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado à Universidade do Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Por: Déborah Pires Gonçalves

Matrícula: 2006. 2. 351 - 123

Rio de Janeiro

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a uma força superior maior, a qual eu recorri quando nos momentos mais difíceis. Hoje mais do que nunca sei que essa força foi fundamental para chegar até aqui.

Aos meus pais, Denise e Mauricio. O apoio, o amor, os puxões de orelha, os elogios, o incentivo, tudo fizeram parte para que hoje eu possa compartilhar desse sucesso com vocês. Se hoje eu me arrisco em voos maiores é porque vocês me deram base para que isso acontecesse. Se existem os melhores pais do mundo, eu posso dizer que os tenho.

Ao meu irmão, Thiago. De longe, não somos o casal de irmãos perfeito, mas é assim, desse nosso jeito que eu gosto de você, brigando mais que se entendendo, mas me apoiando sempre que necessário.

À minha orientadora, Léa. Pela paciência e compreensão e por estar sempre disposta a me ajudar na construção deste trabalho.

Agradeço ao meu amigo Clayton. Que ao longo da faculdade foi meu companheiro, compartilhou das minhas angústias e foi pacientemente compreensivo em vários momentos. Seu amor e carinho foram fundamentais nessa conquista.

Agradeço a minha – melhor – amiga Nathália, companheira fiel de faculdade, desde o início. Seu ombro amigo, seu carinho acolhedor, nossas crises compartilhadas foram importantes para essa minha conquista, sem você não teria a mesma alegria.

Agradeço a todos que indiretamente ou diretamente fizeram parte desta conquista, meus amigos, familiares, companheiras de trabalho e de faculdade.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mauricio e Denise, e ao meu
irmão, Thiago, pelo amor e apoio
incondicional durante a construção deste
trabalho. Sem vocês, nada seria possível.

EPIGRAFE

"Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana".

Carlos Drummond de Andrade

"Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo- o que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos".

Bruno Bettelheim

"Brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor. Em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracasso, tomando-se assim mais bem preparada para quando o seu comportamento 'contar'".

Howard Gardner

RESUMO

Este trabalho de cunho bibliográfico vem abordar o tema do brincar na Educação Infantil com intuito de analisar qual a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento das crianças. Para atingir este objetivo foi realizada uma análise na Legislação Educacional vigente que assegura o brincar como direito de toda criança, uma análise sobre o ato de brincar. Observou-se que a criança cria uma situação imaginária no brincar, proporcionando assim a criação por parte da criança. Por fim, analisou-se a importância do professor enquanto mediador da criança com o mundo. Como conclusão, analisou-se que a brincadeira é insubstituível, desde a primeira fase.

Palavras-chaves: Educação Infantil- brincar- criança

ABSTRACT

This bibliographic work broaches the subject of playing in early Childhood Education in order to analyze what is the importance of playing in the development of children. To achieve this goal an analysis was performed on Educational Legislation in force that ensures the right of playing to every child, an analysis about the act of playing. It was observed that the child creates an imaginary situation with the toy, thus providing the act of creating on the child. Finally, it was analyzed the importance of the teacher as facilitator of the child with the world. In conclusion, it was analyzed that playing is irreplaceable, since the first phase of childhood.

Keywords: early Childhood Education-play-child

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I - A Educação Infantil e o brincar segundo a Legislação Brasileira e as políticas educacionais.....	13
CAPÍTULO II – O brincar em perspectiva.....	23
2.1 A importância do brincar na Educação Infantil.....	27
2.2 O papel do brinquedo na infância.....	31
2.3 O professor e as atividades lúdicas.....	33
CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

INTRODUÇÃO

Falar em Educação Infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos ou de sua importância educacional. É falar de criança. De um pequeno ser humano, dependente, indefeso, mas que é capaz de chamar a atenção de todos a sua volta, que irradia vida em seu olhar, em suas atitudes. Falar em Educação Infantil é falar em um ser todo aberto para o outro, e só o faz, no outro, se houver paixão. Falar em Educação Infantil é tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade e de encontro.

A brincadeira infantil vem sendo tema de inúmeras pesquisas. É possível observar que em todas as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e educação, a brincadeira aparece como fundamental no desenvolvimento de qualquer criança.

A infância é fascinante. É neste período da nossa vida que exteriorizamos nossos sentimentos, nossas experiências e fundamentalmente nossa criatividade da forma mais espontânea que existe: brincando. O brincar é a forma de a criança conhecer e elaborar suas experiências. Através da brincadeira a criança interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive.

Na escola, o professor deve agir como mediador das crianças nas relações com o mundo que as cerca, essa atitude permite que os professores acompanhem a história de cada criança, entendendo-a em seu universo particular, respeitando sua singularidade enquanto criança, e enquanto ser de vontade própria. Nesta perspectiva, o conhecimento surge da relação que as

crianças estabelecem com outras crianças e com os adultos, cabendo ao professor valorizar, através das brincadeiras, também os valores e as culturas da sociedade.

O ser humano, por sua natureza, é expressivo, afetivo e relacional, mas muitas vezes, por algum motivo, essas possibilidades são bloqueadas. É necessário trabalhar as emoções, independente da idade. Sendo o adulto um educador, ele deverá procurar ter consciência de suas limitações a fim de superá-las. Um educador bem informado e preparado terá condições de intervir e proporcionar com maior intensidade o desenvolvimento da criança.

Mas até que ponto as práticas de sala de aula estão pautadas em uma postura de respeito à singularidade da criança? Como o ato de brincar está sendo utilizado pelos professores como recurso pedagógico em sala de aula?

Nesta ótica o objetivo geral deste estudo é discutir e analisar a importância do lúdico, jogos e brincadeiras, do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, baseado na minha experiência enquanto educadora e em referenciais teóricos.

Como objetivos específicos, procurar-se-á: observar como as atividades lúdicas podem desenvolver a capacidade da criança em coordenar suas necessidades e pontos de vista possibilitando uma interação social; Demonstrar a importância do brincar na Educação Infantil; Analisar do professor que valorize e considere o lúdico como ferramenta de aprendizagem.

Apesar da minha pouca experiência enquanto educadora, ao longo de quatro anos, pude observar que entre educadores falar sobre a importância do brincar, das brincadeiras e jogos no processo ensino aprendizagem ainda soa

como estranho. Um dos inúmeros motivos da realização desse estudo é comprovar que/com a utilização de jogos e brincadeiras na escola, haverá uma contribuição para a formação de atitudes sociais, como, respeito mútuo, cooperação, relação social e interação, auxiliando na construção do conhecimento.

Além disso, acredito que o brincar na Educação Infantil é essencial no desenvolvimento pleno da criança, e que o papel do professor na Educação Infantil é essencial, no que diz respeito à disponibilização de materiais que funcionem com instrumentos eficazes na construção do conhecimento.

Por meio de pesquisas bibliográficas referentes a autores que tratam sobre a problemática - a importância do brincar na Educação Infantil – buscou-se de forma sintética as contribuições mais relevantes dos autores supracitados para o entendimento dos jogos e brincadeiras como possibilidades de desenvolvimento para as crianças na educação infantil.

Duvidas?

O primeiro capítulo busca recuperar os encaminhamentos legais referentes à educação da criança nas Constituições, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente e nos ordenamentos e desdobramentos que se configuram a partir das leis. O estudo apoiou-se na concepção de criança e do brincar abordada nos dispositivos legais para orientar as ações educacionais voltadas para a criança de zero a seis anos.

O segundo capítulo traz reflexões sobre o brincar e seus desdobramentos. A sua importância na Educação Infantil, o papel do brinquedo na infância e a relação do professor com as atividades lúdicas, o seu papel na

mediação da criança com o mundo e na disponibilização de materiais que permitam as atividades lúdicas.

Ao final apresento algumas considerações sobre o que a conclusão do trabalho me trouxe em termos teóricos e práticos.

CAPÍTULO I - A Educação Infantil e o brincar segundo a Legislação

Brasileira e as políticas educacionais.

Começo o meu trabalho tratando da legislação referente à Educação Infantil, pois acredito que antes de qualquer trabalho que venha a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas, o mesmo precisa ser pautado no que diz a Lei. É necessário que se conheça o que ela diz nossos direitos e deveres enquanto cidadãos, professores, pais e etc. Além disso, é a Lei que assegura a toda criança o acesso às creches e pré-escolas e legitima as creches e pré-escolas como o lugar de favorecimento do brincar.

No Brasil, as primeiras Constituições sequer faziam menção à infância em seus artigos referentes à educação. Portanto, perante a lei, a existência da criança menor de seis anos era inexistente. Logo ela não tinha direitos educacionais assegurados.

O reconhecimento do direito a educação da criança de 0 a 6 anos é recente em nosso país. No final do século XIX já existiam algumas instituições destinadas à crianças menores de seis anos, mas somente na segunda metade do século XX que as creches e pré-escolas expandiram-se no Brasil. Foi então que, aliado a expansão das creches e pré-escolas, na Constituição de 1988 o direito a educação da criança foi assegurado, e sendo reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei Orgânica da Assistência (1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A inclusão do atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças menores de seis anos na Constituição de 1988, no artigo que trata dos direitos à educação, representou um marco de grande importância no panorama na educação brasileira. Fica explícito que “o *dever do*

Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, Inciso IV).

Após a aprovação da Constituição de 1988, o Brasil entrou num período de discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, sua promulgação em 20 de Dezembro de 1996 introduziu uma série de inovações na Educação Básica, e veio consolidando os princípios estabelecidos na Constituição Federal.

No que tange a Educação Infantil, a LDB/96 trata a mesma numa seção específica, a seção II, do capítulo II, que se refere à educação básica. Além disso, em outro artigo inclui expressamente a Educação Infantil como pertencente da Educação Básica, no Art. 21, Capítulo I. E ainda define a sua finalidade no Art. 29:

LDB
1996

— “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Outro ponto importante a ser destacado na LDB é a diretriz para o processo avaliativo na Educação Infantil (Art.31) que deve ser flexível, sem discriminação, sem o objetivo de promoção ou punição, fortalecendo, assim, a ideia de formação básica e consistente da criança.

Vale ressaltar que a LDB é a Lei maior da educação, é ela que norteia toda a educação escolar no Brasil, por isso faz-se necessário que todos aqueles que atuam nas instituições escolares tenham amplo conhecimento do seu conteúdo.

Como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil possui alguns critérios que devem ser respeitados, são eles:

- A Educação Infantil é direito de todas as crianças;
- Nos municípios, é uma das prioridades da política educacional;
- A sua oferta, pública ou privada, deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino;
- É a primeira etapa da Educação Básica;
- O profissional que atua junto as crianças, deve ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério a nível médio, e na formação a nível superior, nos cursos de Pedagogia.

Diante do colocado, fica claro que a Educação Infantil saiu do caráter meramente assistencialista para assumir o papel da primeira etapa da educação básica, sendo direito legal de qualquer criança o acesso a creches e pré-escolas. Além disso, seu objetivo passa a ser o de desenvolver integralmente, nos aspectos físicos, sociais, intelectuais e psicológicos, a criança de zero a seis anos, completando assim a atuação da família e da sociedade na formação da criança.

As creches, agora legalmente configuradas como unidades escolares, passam a exercer uma função de maior responsabilidade na medida em que adquirem autonomia pedagógica e administrativa. Autonomia esta que flexibiliza o funcionamento da instituição pela possibilidade de adoção das práticas que melhor convirem com a realidade em que se localiza.

Ainda assim, apesar de todo avanço, é preciso considerar que na história da Educação Infantil o atendimento a criança se mesclou com diferentes concepções de educação. E desde então, muitos pesquisadores

discutem como inserir de fato as creches e pré-escolas no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante. Embora previsto por lei, pela Constituição (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996) a inserção das creches e pré-escolas no sistema educacional já seja uma realidade, ainda não existe um consenso nessa questão.

O fato mais importante é que com o princípio constitucional do direito a educação desde o nascimento e a concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica, estamos no caminho da construção de uma nova creche e pré-escola, que não seja mais distinta das outras instituições educacionais, nem diferente em objetivos e procedimentos, mas que valorize a atenção a criança.

Conforme citado acima, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 ampliam as possibilidades de atendimento da criança de zero a seis anos.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e atendendo ao estabelecido pela LDB que prevê a necessidade de uma base nacional comum para os currículos. Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nos dias de hoje, embora seja uma recomendação importante e válida, o RCNEI é considerado, por alguns pesquisadores, ultrapassado em alguns aspectos. Já as DCNEI é a lei maior que rege a Educação Infantil e foi reformulada em 2009.

Em função disso, os documentos da DCNEI juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica têm subsidiado a

elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. De acordo com a Revisão de 11 De Novembro de 2009, no seu Art. 2º:

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.”

A reformulação das Diretrizes se deu devido ao recorrente aparecimento de novos desafios colocados para a Educação Infantil, e embora os princípios colocados nas Diretrizes anterior (Resolução CNE/CEB nº1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) não tenham perdido a validade, algumas questões diminuíram seu espaço no debate atual, e outras ganharam força e precisavam ser discutidas e levadas em consideração. A revisão e atualização das Diretrizes foi essencial pois nela foi incorporada todos os avanços presentes em movimentos sociais na educação, na política e produção científica.

Por possuir caráter mandatório, as DCNEI orientam o planejamento e desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos nas instituições de Educação Infantil, por isso a importância da lei estar sempre atualizada conforme a demanda dos debates atuais.

No que diz respeito à definição de um currículo para a Educação Infantil, o Parecer (nº 20/2009) que fundamentou a aprovação da Resolução pelo Conselho Nacional de Educação das novas DCNEI ressalta que, independente da nomenclatura utilizada, é importante que se tenha uma “proposta pedagógica” ou “projeto pedagógico”, pois o mesmo orienta as ações da

instituição. Neste sentido, o documento propõe que a criança seja o centro do planejamento curricular, como está nesse trecho:

— “A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.” (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p.7).

Sendo assim, respeitar a especificidade da criança é fundamental para o bom desenvolvimento infantil. Dentro dessa visão da criança como sujeito histórico, o brincar é destacado como uma atividade muito importante para a criança pequena. Segundo o Parecer:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p.7).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil,1998, p.13), especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o brincar.

Diz assim:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios:
O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência.

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, p.13)

O educar, na visão do RCNEI, contempla também a necessidade de se proporcionar aprendizagens que ocorram durante o 'brincar' espontâneo ou intencional orientadas pelos adultos, que subsidiarão o desenvolvimento da criança. Assim:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.(RCNEI, 1998, p.23)

Pode-se perceber que o RCNEI coloca em seu conteúdo pressupostos que sejam seguidos pelas creches e pré-escolas, para que propiciem às crianças maior socialização e aprendizagem, independente de classe social, raça, religião e outros. Há, neste documento, indicativos para que as instituições compreendam o objetivo da educação infantil como o de educar para além da visão assistencialista, que o educar engloba também possibilitar que a criança viva a sua infância, sendo aquela que exige cuidados sim, mas que também brinca, imagina. O entendimento de que educar e brincar não

estão dissociados será importantíssimo para esta fase de desenvolvimento da criança no que se refere ao trabalho educativo que será desenvolvido no interior das escolas.

Ainda no Parecer (CNE/CEB nº 20/2009) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é clara a ideia de que deve haver a *"valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais."* (p.9). As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano que ofereça situações agradáveis, estimulantes que desafiem o que o grupo, ou cada criança já sabem, ampliando as possibilidades infantis de se expressar, criar, brincar, ter iniciativa, entre outros.

As DCNEI (Brasil, 2009) reafirmam, o direito de brincar. O Art. 4º, por exemplo, entre outras coisas, prevê que as propostas pedagógicas devem considerar a criança como centro do planejamento, e que a mesma brinca, imagina, fantasia, experimenta, na construção da sua identidade.

Como está no Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para além do direito de brincar de toda criança expressado em Lei, as creches e pré-escolas têm a tarefa de garantir as crianças o direito de viver sua infância plenamente e se desenvolver. Para isso as experiências vividas no

espaço da Educação Infantil *“devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre á sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.”* (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p.14).

Quando as crianças têm experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo o mundo no qual estão inseridas, desenvolvem suas formas de agir, sentir e pensar, e nesse processo a brincadeira se faz presente, e deve ser valorizada.

Outro documento ressalta o brincar como direito de toda criança que frequenta as creches e pré-escolas, em *“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”* (Brasília, MEC, 1995) as autoras apresentam de forma clara e sucinta, critérios relativos às práticas concretas adotadas no trabalho direto com a criança. São doze critérios, que elas definem como direitos básicos. Dentre eles, está presente, entre outros, o tópico *“Todas as crianças têm direito à brincadeira”*, que ressalta os seguintes itens:

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos;
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças;
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças;
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil;
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas;
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos;

- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças;
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças.

As creches e pré-escolas, conforme as Leis e documentos apresentados constituem-se como locais legítimos de favorecimento do desenvolvimento infantil, uma vez que têm a função de educar e cuidar da criança em suas múltiplas necessidades. Ao considerar a importância do brincar nas creches e pré-escolas, a LDB, o RCNEI e as DCNEI deixam clara a ideia de que deve haver espaço para o brincar e para os jogos e as brincadeiras. E que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO II - O brincar em perspectiva

Neste capítulo, o objetivo é demonstrar a importância do brincar para a criança. Faço um breve histórico da origem do brincar, para depois falar da sua importância na Educação Infantil, o papel do brinquedo e a relação do professor com as atividades lúdicas. Utilizo os termos brincadeira e jogos como sinônimos.

Definir o que é brincadeira não é fácil. Kishimoto (1997), por exemplo, cita que uma criança atirando com um arco e flecha pode ser uma brincadeira ou pode ser uma criança que está se preparando para a arte da caça (como ocorre num contexto indígena). Vários autores têm caracterizado a brincadeira como a atividade ou ação própria da criança, voluntária ou espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança. (Wajskop, 1995; Kishimoto, 1997).

Ângela Borba fala dessa relação criança x brincadeira, quando diz assim:

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. (BORBA, 2006, p.34)

A partir disso, é clara a ideia de que o brincar faz parte da infância, porém ainda hoje, em várias ocasiões, os adultos (professores ou pais), propõem determinadas atividades para as crianças que parecem não cumprir com as ideias acima discutidas, mas que são chamadas pelos próprios adultos de “brincadeiras”.

Até se chegar a essa concepção do brincar como atividade prazerosa na infância, muitos estudos foram feitos a cerca da origem do brincar na educação. Historicamente o brincar, o jogo é uma das ocorrências mais antigas dentro da história da humanidade. Ao falar sobre a história do jogo, Kishimoto coloca que:

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar da criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO, 2006, p.7).

Assim o jogo nasce juntamente com as crianças e assim como Kishimoto, acredito que esse nascer contribui na formação da personalidade das mesmas.

Mas nem sempre o jogo foi visto dessa forma, antigamente as crianças participavam das mesmas brincadeiras dos adultos. As festas e brincadeiras tinham a finalidade de estreitar laços afetivos, e toda a comunidade participava. Esses jogos e brincadeiras eram vistos sob duas perspectivas. Uma parte da sociedade aceitava este tipo de atitude, pois a viam como meio de crescimento social, já outra parte recriminava, pois associavam os jogos e brincadeiras aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.

Para Kishimoto (2006), os jogos infantis não possuem uma origem certa, pois além de seus criadores serem anônimos, são de origem muito antiga, acreditando-se que povos da Grécia e Oriente brincavam de papagaios e de jogar pedrinhas. Essas práticas teriam sido transmitidas por gerações e

ganharam novas ressignificações até chegar aos brinquedos tradicionais que hoje conhecemos.

Qualquer que seja o jogo ou brincadeira, ambos estão inseridos na cultura lúdica popular de determinados povos, *"enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social"*. (KISHIMOTO, 2006, p.15).

Foram os humanistas do Renascimento que perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-los. Os jogos e brincadeiras passaram a ser considerados como uma forma de preservar a moralidade dos "mini adultos", proibindo-se os jogos considerados "maus" e aconselhando-se aqueles considerados "bons" (WAJSKOP, 1995, p. 63).

Havia uma preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, as propostas então eram elaboradas baseadas no jogo especializado, de acordo com a idade e o desenvolvimento da criança. Com a ruptura do pensamento romântico deixou-se de ver a brincadeira apenas como um ato lúdico, para ser valorizada no espaço educativo.

Wajskop (1995) destaca que pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi contribuíram para a valorização da infância. Baseados numa concepção idealista e protetora da criança propuseram uma educação dos sentidos, utilizando-se de brinquedos e centrada na recreação. Assim, iniciou-se, a elaboração de métodos próprios para a educação infantil. A partir dessas

ideias passa-se a ver a educação das crianças pequenas com características particulares, e não mais como a educação dos "mini adultos".

Os pedagogos Friedrich Fröbel, Maria Montessori e Ovide Décroly realizaram pesquisas a respeito da criança e foram os primeiros a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Estes pesquisadores propuseram e iniciaram a educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir, na sua essência, a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

Fröbel foi o primeiro educador que justificou o uso do brincar no processo educativo. Tinha uma visão pedagógica do ato de brincar. Para ele, o brincar pelo ato de brincar desenvolve os aspectos físicos, morais e cognitivos, entre outros. Entretanto, o estudioso defende também, a necessidade da orientação do adulto para que esse desenvolvimento ocorra.

Segundo Kishimoto (apud SANTOS, 1999, p. 30), no Brasil: os jardins de infância froebelianos penetram nas instituições particulares, como inovação pedagógica, destinadas à elite da época, como forma de mostrar a modernidade da escola, que oferece um curso semelhante ao divulgado no então modelar sistema educacional americano. O movimento da Escola Nova deu continuidade à concepção de criança lúdica, já implantada por Fröbel.

John Dewey, discípulo da Escola Nova, concebia a brincadeira como uma ação livre e espontânea. A brincadeira era vista como a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança. As ideias trazidas pelo

movimento da Escola Nova ganharam força no Brasil na década de 20. Sendo assim, os jogos ganharam força e eram utilizados como meio de ensino.

A partir das décadas de 60 e 70, a psicologia do desenvolvimento e psicanálise contribuíram para que a infância fosse vista como o período principal do desenvolvimento humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil.

Hoje, partindo de uma visão sócio histórica, a criança está em constante modificação e desenvolvimento por estar imersa na sociedade, interagindo com os adultos, e produzindo e reproduzindo cultura a partir daquilo que vivencia. Esse desenvolvimento ocorre através da interação e da experiência social. Desta forma, rompe-se com as ideias que idealizam a criança como “mini adultos” e passam a considerá-las como sujeitos ativos na sociedade, que experimentam e interagem essencialmente pela brincadeira. Daí sua importância no âmbito escolar.

2.1 A importância do brincar na Educação Infantil

O brincar é sem dúvida um meio pelo qual as crianças exploram uma variedade de experiências e se apropriam de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra. Desenvolve-se a sociabilidade, aprende-se a conviver com o próximo, aprende-se a trabalhar em equipe, e aceitar as diferenças. Longe de ser apenas uma atividade da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social.

Quando ingressa na Educação Infantil, a criança começa a interagir com ambientes diversos, e que nem sempre condizem com aqueles de que ela até

então fazia parte. Na escola, a criança está inserida num ambiente diferente, com ritmos diferentes, com objetos, ações e relações ainda desconhecidos. Esta diversidade e heterogeneidade são elementos primordiais para o enriquecimento das crianças.

Além disso, a infância é a época de descobertas, experimentação, e na brincadeira a criança encontra, além de uma maneira de interagir, a oportunidade de ressignificar a realidade. Machado (apud OLIVEIRA 2000, p. 27) nos diz que: *"... a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados."*

O brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, assim, ao brincar a criança faz uso de uma linguagem simbólica, que tira as coisas da realidade para ganharem significado em outro espaço. Quando uma criança pega um pedaço de madeira, por exemplo, e imagina ser uma casa, está estabelecendo uma relação de imaginação e criação, ela recria a realidade a partir da sua imaginação.

Além disso, para a criança é importante brincar porque na brincadeira ela age sem medo de errar, adquirindo conhecimento espontaneamente e com prazer. A criança brinca com os objetos externos e internos num processo de troca com a realidade e a fantasia. Nessa ação a criança libera o medo do novo, do desconhecido. Ela brinca com o desconhecido para torná-lo conhecido.

A brincadeira proporciona essa construção, a exploração do mundo, do meio ambiente, da manipulação de objetos. A criança aprende a partir disso, ela busca fora de si o conhecimento, para mais tarde internalizá-lo. É nessas buscas, nesses movimentos que novos esquemas são assimilados. O brincar permite que esta troca intensa entre o que está dentro e o que está fora ocorra, pois a brincadeira não está dentro nem fora, ela está aonde nós queremos que ela esteja.

bom!

Todo professor que atua na Educação Infantil, certamente já passou pela experiência de observar seus alunos em atitudes, no mínimo, curiosas: conversam com brinquedos e objetos como se tivessem vida, transformam papéis, massinha em comidinhas e servem aos amigos e professoras, assumem a personalidade de outras pessoas, viram a professora da turma, tratam de doentes como se fossem médicos, cuidam dos bonecos, ou do próprio amigo como seus filhos, e retratam seus pais, conversam como se fossem adultos, e por diversas vezes repetem o diálogo ocorrido entre professoras, mesmo que ainda não saibam o significado de tal conversa.

Diva Maranhão (2007), baseada na teoria de Vygotsky e a importância que ele dá ao brincar, se refere a essa ação imitativa da criança:

Vemos que a importância que ele atribui ao ato de brincar, pois para ele a criança se inicia no mundo adulto por meio da brincadeira e pode antever os seus papéis e os valores futuros. Por meio da brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. A imaginação vai ajudá-la a expandir as suas habilidades conceituais. Na sua função imitativa, a criança aprende a conviver com as atividades culturais; usando a brincadeira ela estará estimulando o seu desenvolvimento, aprendendo as regras dos mais velhos. (MARANHÃO, 2007, p.31)

E continua, ainda sobre Vygotsky:

Vygotsky entende a brincadeira como uma atividade social da criança e através desta a criança adquire elementos imprescindíveis para a construção de sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como sendo um processo e uma atividade social infantil (MARANHÃO, 2007, p.30).

Patrícia Corsino destaca a importância da teoria de Vygotsky para a infância:

A teoria de Vygotsky sugere uma síntese, não como soma ou justaposição entre o ser e o vir a ser da criança, mas entende que no agora de cada criança intrinsecamente está presente o que foi antes e o que será depois. Sua abordagem sócio histórica também desconstrói a ideia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura (CORSINO, 2008, p.5).

Numa visão sócio histórica, a brincadeira é uma atividade específica da infância, onde a criança recria a realidade. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. Através da brincadeira, a criança estabelece vínculos e pode experimentar novas situações e lhe é garantida a possibilidade de uma educação criadora, voluntária e consciente.

WAJSKOP (1999, p. 32) afirma que "*Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.*" A brincadeira acontece onde quer que a criança se encontre, independente do local. Basta um pequeno estímulo, uma situação, um objeto para que sua imaginação a leve para um mundo repleto de criatividade e movimento, expressando o seu interior.

O papel do brincar na educação da criança é fundamental. A vivência instantânea provocada pelo brincar dá a chance da criança exteriorizar seus sentimentos, exercitar sua iniciativa, assumir a responsabilidade por seus atos. Através da brincadeira, a criança aprende a viver e trabalha a sua autoestima.

2.2O papel do brinquedo na infância

De acordo com PEREIRA:

“São os adultos que, em primeira instância, oferecem brinquedos às crianças. Ao imaginar e produzir brinquedos para as crianças, os adultos interpretam ao seu modo a sensibilidade infantil, pressupondo e inferindo aquilo que as crianças necessitam ou desejam. Entretanto, é insuficiente tentar compreender a realidade dos brinquedos apenas a partir do espírito infantil, pois tanto sua produção e circulação, quanto a atividade de brincar com eles, interligam-se a uma ampla rede social e cultural.” (PEREIRA, 2009, p.2).

O brinquedo, visto como objeto de suporte a brincadeira, permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas com naturalidade, proporcionando a aquisição de habilidades e conhecimentos. Visto como objeto externo, o brinquedo auxilia a imaginação a contextualizar situações reais e determinadas ações; além das representações e trocas de papéis.

A tendência de uma criança pequena é satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre o desejo e a satisfação é curto demais. No início da pré-escola surge uma grande quantidade de desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e ainda que mais velhos, permanece a característica de uma tendência para satisfação imediata desses desejos, mas o comportamento da criança muda.

Para resolver essa tensão a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e é nesse mundo que o brinquedo entra. A imaginação nas crianças é o brinquedo sem ação.

Nessa perspectiva, torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo é controlado por motivações diferentes para a realização dos seus desejos. A presença de tais emoções generalizadas no brinquedo significa que a própria criança entende as motivações que dão origem à brincadeira.

No brinquedo a criança cria uma situação imaginária. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora não seja um jogo com regras formais estabelecidas. Quando a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, espontaneamente obedece-se às regras do comportamento maternal.

O brinquedo possui uma enorme influência no desenvolvimento de uma criança. Para a criança pequena, que ainda não consegue envolver-se numa situação imaginária, o brinquedo vai ser a ponte entre o real e o imaginário, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Os objetos, no caso aqui os brinquedos, tem uma força motivadora às ações de uma criança.

No brinquedo, a criança atua com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; todavia, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais.

Diva Maranhão fala sobre essa relação da criança com o brinquedo:

No brinquedo, a criança opera com um significado alienado numa situação real. Através do brinquedo, ela faz o que mais gosta de fazer, porque ele está unido ao prazer; ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e,

por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva, constituem o caminho para o prazer no brinquedo. (MARANHÃO, 2007, p.15)

O brinquedo proporciona mudanças no que se refere às necessidades e à consciência da criança. A criança, com o brinquedo pode colocar hipóteses, desafios, além de construir relações, com regras e limites impostos pelos adultos.

A criança cria uma situação imaginária no brinquedo. Desta forma, o brinquedo proporciona a criação por parte da criança, e também é fruto da sua imaginação. Uma das características principais do brinquedo é a motivação que ele proporciona para a criação do mundo imaginário vital para o desenvolvimento global do ser humano. É a partir do brinquedo que a criança aprende a agir.

2.3 O professor e as atividades lúdicas

Como citado anteriormente, na escola, desde cedo, a criança também tem a necessidade de brincar como forma de socialização e interação com a experiência dos adultos e do mundo criado por eles. Sendo assim, a brincadeira é uma atividade humana, no qual as crianças nelas envolvidas assimilam e recriam a experiência sociocultural dos adultos.

Hoje em dia, a função de criar condições para o brincar esta sendo, cada vez mais, transferido da esfera familiar para a esfera institucional das creches e pré-escolas. Ainda assim, ação do brincar não é, muitas vezes, de fato valorizada pelos professores, e por aqueles envolvidos na educação.

Na prática podemos observar que embora algumas escolas tenham um espaço reservado para que o brincar possa acontecer, as brinquedotecas, por

exemplo, os professores demonstram maior preocupação em cumprir com os objetivos pré-definidos pelos programas escolares para cada faixa etária, e com isso, o brincar fica restrito ao intervalo entre as atividades. Frequentemente o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”.

No momento da brincadeira é importante que o professor observe seus alunos. Tanto o brincar livre, quanto o brincar envolvido em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os professores aprendam a sobre as crianças e suas necessidades, a “ler” suas expressões verbais, e principalmente corporais e sentimentais.

Rita Marisa Ribes Pereira comenta a observação que deve ser feita na ação do brincar, quando diz que:

“Observar com atenção tais construções imaginárias em muito nos ajuda a melhor compreender as crianças e os processos cognitivos, sociais, afetivos envolvidos na atividade do brincar. Tal observação fornece pistas, ainda, sobre a importância que pode ter a presença dos adultos – pais ou professores – nas brincadeiras infantis.” (PEREIRA, 2009, p.1).

Fica clara a importância do papel que o professor vai desenvolver no momento da brincadeira, pois é ele quem vai criar espaços, observar, oferecer os materiais e participar das brincadeiras, ou seja, mediar a construção do conhecimento. O professor é mediador e fazendo parte da brincadeira, ele terá oportunidade de transmitir valores e a cultura da sociedade. O professor estará possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível.

Porto (2008) ressalta como o professor deve agir mediante a atividade dirigida, para saber diferenciá-la da brincadeira essencialmente infantil.

Os professores não devem hesitar em organizar e propor atividades dirigidas e construídas em função de objetivos pedagógicos, mas que tenham uma lógica completamente diferente da brincadeira. A relação entre a brincadeira e as atividades dirigidas é também interessante, visto que as duas formas podem se enriquecer mutuamente. (PORTO, 2008, p.7)

E continua, ainda sobre as atividades dirigidas.

As atividades dirigidas podem sugerir ideias, oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo. As crianças podem, depois, transferir suas descobertas para suas brincadeiras. Reciprocamente, o professor pode observar o conteúdo cultural da brincadeira para desenvolver outras atividades que, desse modo, vão partir dos interesses demonstrados pelas próprias crianças. Quando a brincadeira é valorizada em todas as fases da vida, as crianças aprendem com os adultos e estes aprendem com as crianças. (PORTO, 2008, p.7)

Nesse sentido, é preciso compreender que a brincadeira é uma linguagem natural da criança, e por isso é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que a criança, através dela, possa se colocar e se expressar. E o professor aprender com o próprio aluno a planejar suas atividades.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relata a importância do professor como mediador das atividades lúdicas. De acordo com o Referencial o professor de Educação Infantil não se limita a fornecer informações, mas procura meios através dos quais as crianças possam vivenciar experiências concretas e refletir sobre elas, de acordo com as suas capacidades e conhecimentos, apropriando-se de novas linguagens, informações e habilidades. Além disso, o RCNEI aponta o brincar como instrumento próprio e necessário da criança.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo

que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (RCNEI, 1998, p.29).

Nesta perspectiva, a proposta da brincadeira na escola é de uma brincadeira que permita a criança imaginar e que contribua com a aproximação da criança ao mundo real, por meio da fantasia e do jogo simbólico. Portanto, com a brincadeira, cria-se um espaço de experimentação e internalização de diversos conhecimentos.

Para que a brincadeira aconteça verdadeiramente, é necessário que o professor tenha consciência do valor da brincadeira e dos jogos para a criança. Isso indica que na escola precisamos de professores capazes de compreender o ato de brincar da criança, reconhecendo que é uma das possibilidades de observar onde as crianças precisam de mais atenção em sua aprendizagem e desenvolvimento geral.

É importante que todo o professor que deseja utilizar o brinquedo saiba que sua principal característica como um instrumento para mediar a aprendizagem é o prazer. Nota-se pelo olhar das crianças, a motivação em querer fazer parte da brincadeira e continuar brincando se a atividade lúdica está dando certo, do ponto de vista infantil. O professor que não observa essas características estará sujeito a desistir dessa prática.

Para que exista de fato uma valorização por parte dos professores e das escolas em torno das brincadeiras, é necessário que se repense as práticas educacionais que vigoram. A brincadeira pode e deve ser incentivada na Educação Infantil.

Nesse sentido, como primeiro passo, torna-se papel do educador oferecer tempo necessário e espaços ricos de informação para os jogos e brincadeiras, sendo possível se trabalhar conteúdos a partir delas, ou também para a brincadeira livre, espontânea. *“A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo.”* (TEIXEIRA, 2010, p.66).

A intervenção que cito pode ser desde a oferta de materiais, espaços e tempos adequados para que o brincar aconteça, até a intervenção relacionada à estimulação da imaginação das crianças, despertando ideias e participando das brincadeiras com as crianças quando solicitado, partilhando sensações e reações com as crianças.

Na observação das brincadeiras infantis é possível revelar o progresso das crianças: *“Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular.”* (RCNEI, 1998, p.28).

Além disso, na observação é possível perceber quais são os interesses das crianças, os diálogos trocados entre elas nos permite observar suas dúvidas. Como as crianças recriam a sua realidade e transformam-na na brincadeira, é possível o professor notar como elas estão “lendo” o que vivenciando na sua vida escolar e fora dela.

Daniela Guimarães sugere como essas manifestações infantis podem ser valorizadas a favor do trabalho do professor.

Se considerarmos as manifestações infantis na estruturação dos nossos fazeres, o cotidiano define-se de modo vivo, construído pelos adultos *com* as crianças, num plano dialógico. (GUIMARÃES, 2004, p.1)

Nessa visão, a criança é considerada como sujeito social, com ideias que contribuem para a organização do trabalho.

Cabe, portanto às escolas de Educação Infantil criarem oportunidades, reservar tempo, espaço e materiais adequados para o brincar e assim possibilitar ao professor a vivência, a percepção de que, no brincar, a criança é mais espontânea. No dia-a-dia, é necessária a exploração das necessidades explicitadas pelo brincar, assim como tempo para conversar sobre ele, ampliando a aprendizagem por meio do brincar dirigido. No brincar dirigido, com a criança mais relaxa^{da}, é possível observar falas e atitudes das crianças que talvez não fosse possível numa conversa formal. A oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança se apresenta nos momentos mais relaxados que o brincar espontâneo proporciona.

CONCLUSÃO

Após a pesquisa bibliográfica, vimos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescentam elementos necessários à interação com o outro. O direito de brincar de qualquer criança está expresso em Lei e deve ser respeitado por aqueles envolvidos na educação.

A partir da visão apresentada neste trabalho, o brincar da criança não deve ser considerado uma atividade complementar a outras ditas "pedagógicas", ou uma atividade reservada para a hora depois do trabalho, mas sim como atividade fundamental para a constituição da identidade cultural e personalidade da criança.

Além da interação que a brincadeira proporciona, a relação que a criança estabelece com a brincadeira permite que a criança tenha a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos. Brincar é uma necessidade do ser humano, quando brinca ele pode aprender de um jeito mais profundo, pode criar e recriar seu tempo e espaço, e consegue através da brincadeira adaptar-se melhor às modificações da vida real.

Nos momentos de brincadeira a criança pode pensar livremente, ousar e imaginar, nessa hora não existe medo de errar, nessa hora ela é livre para criar. Nessa hora ela é o que deseja ser, e transforma o que quer no que ela quer que seja.

É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças, não só do ponto de vista linguístico, como também do

cultural. Cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas pelas relações que se vão estabelecendo.

Ao educador cabe, então, tendo em vista a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade propor, tendo clareza de intenção, isto é, sabendo o que as crianças podem se desenvolver com a atividade proposta. Um segundo ponto, também fundamental, é o encaminhamento da atividade, ou seja, a definição de como ela será realizada, prevendo a ocupação do espaço e o limite do tempo, de acordo com a natureza da própria atividade, permitindo a realização dos movimentos em sua amplitude.

Assim pode-se dizer que o brincar da criança não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Todo o referencial teórico aqui abordado vem de encontro com a minha própria necessidade de incorporá-lo a mim mesma para o exercício do meu trabalho enquanto educadora. Na escola, procurarei saber ouvir, conhecer e reconhecer a criança, a sua necessidade, o seu desejo.

Finalizando, acredito que a brincadeira é insubstituível, desde a primeira fase. *“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação”* (Winnicott, D. W, 1975).

Referências Bibliográficas

- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. IN: Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006, p 33 a 44.**
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília. vol.1.**
- _____. 1996. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**
- _____. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 20/2009: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995, 40 p.**
- CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. IN: Salto para o futuro, ano XVIII, boletim 07, maio de 2008.**
- GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. Santa Catarina, 2004.**
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2006.**
- _____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.**
- MARANHÃO, Diva. Ensinar Brincando – A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. Rio de Janeiro: WAK, 2007.**

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. IN: Revista Teias, vol. 10, nº20, 2009.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica. IN: Salto para o futuro, ano XVIII, boletim 07, maio de 2008.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Sirlândia. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca – Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev., 1995.

_____. **Brincar na pré-escola.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matricula: Deborah Pires Gonçalves / 20062351123

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A importância do
brincar na Educação Infantil

ORIENTADOR(A): LEA TIRISA

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Adrienne Ogêda Guedes

Nota: 10

Considerações:

A monografia da aluna Deborah Gonçalves aborda um tema relevante para o campo da educação de um modo geral. Pensar a importância do brincar no desenvolvimento e inserção cultural da criança é, efetivamente, uma urgência!

O referencial teórico, tanto com relação à apresentação da legislação que baliza as práticas na Educação Infantil quanto com relação aos estudos sobre o brincar são atualizados e foram muito bem apresentados e discutidos neste trabalho.

Vale destacar a correção textual e o desenvolvimento bem articulado e de leitura prazerosa que a aluna realizou.

DATA:

Assinatura: Adrienne Ogêda Guedes

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: LEA TARRA

Nota: _____

Considerações:

O Trabalho de DeSouza é um estudo sobre a importância do brincar, Tem de fundamental importância, visto na arte das das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Educação Infantil.

A aluna realizou um cuidadoso Trabalho de pesquisa bibliográfica, articulando os fundamentos teóricos do brincar com a legislação que assegura a brincadeira como direito das crianças.

Por seus méritos, a nota é 10.

Data: 14 de julho

Assinatura: Lea Tarra

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10	10	10

Rio de Janeiro, 14 de Julho de 2011.
Lea Tarra

Prof. Orientador