

Cadê o juízo do menino?: reflexões das crianças sobre a normalidade em uma obra de literatura infantil do PNAIC

Camile Pegoraro¹, Eduardo Cristiano Hass da Silva², Raquel Pegoraro Copatti³

Resumo

O artigo é originário de uma pesquisa empírica com crianças de 10 e 11 anos, estudantes de uma escola localizada na periferia da cidade de Porto Alegre/RS. A investigação se propõe a analisar as concepções infantis acerca do conceito de normalidade a partir do livro *Cadê o Juízo do Menino?*, parte das obras do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A obra foi lida e discutida com alunas e alunos, a partir da realização de rodas de conversas. As análises aqui realizadas articulam os textos escrito e visual da obra, a legislação e as reflexões das crianças. Recorremos ao conceito de Atuação das Políticas Educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006) para analisar o material empírico produzido. Os resultados apontam que as políticas de educação vão além dos seus objetivos educacionais ou pedagógicos, como a alfabetização e o letramento, mas também contribuem para a formação humana dos/as estudantes. Por isso, a interferência das/dos educadoras/es é fundamental, desde a escolha das obras lidas em cada sala de aula até o debate acerca delas, contribuindo para rever estereótipos e proporcionar uma educação crítica.

Palavras-chave

Normalidade. Políticas educacionais. Literatura. Pesquisa participante com crianças.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: camilepegoraro@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar e do Grupo de Pesquisa Turismo, Sociedade & Território. E-mail: eduardohass.he@gmail.com.

³ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil; colaboradora do Núcleo de Estudos sobre Psicologia Migrações e Culturas (NEMPSIC/UFSC). E-mail: raquelcoppatti@gmail.com.

Where is the child's judgment?: children's reflections on normality in a work of children's literature by PNAIC

Eduardo Cristiano Hass da Silva⁴, Camile Pegoraro⁵, Raquel Pegoraro Copatti⁶

Abstract

The article is part of an empirical research with children aged 10 and 11, students of a school located on the outskirts of the city of Porto Alegre/RS. The investigation analyzes the children's conceptions about the concept of normality from the book *Where is the Judgment of the Boy?*, part of the works of the Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). The book was read and discussed with the students, based on conversation circles. The analysis carried out articulates the written and visual texts of the book, legislation and the children's reflections. We used the concept of Action of Educational Policies (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006) to analyze the empirical material produced. The results demonstrate that education policies go beyond their educational or pedagogical goals, such as literacy and language knowledge, but also contribute to the human development of students. Therefore, the interference of the teachers is fundamental, from the choice of works read in each classroom to the debate about them, contributing to review stereotypes and provide critical education.

Keywords

Normality. Educational policies. Literature. Participant research with children.

⁴ PhD in Education, University of Vale dos Sinos, State of Rio Grande do Sul, Brazil; teacher at the Municipal Education Network of Porto Alegre, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: eduardohass.he@gmail.com.

⁵ PhD in Education, University of Vale do Rio dos Sinos, State of Rio Grande do Sul, Brazil; assistant professor at the Federal University of Rio Grande do Norte, State of Rio Grande do Norte, Brazil; member of the Education Research Group in Brazil: Memory, Institutions and School Culture and of the Tourism, Society & Territory Research Group. E-mail: camilepegoraro@gmail.com.

⁶ Undergraduate in Psychology at the Federal University of Santa Catarina, Santa Catarina, Brazil; collaborator of the Center for Studies on Psychology, Migrations and Cultures (NEMPSIC/UFSC). E-mail: raquelcpcopatti@gmail.com.

Introdução

O objetivo da presente investigação consiste em analisar as concepções de normalidade nas reflexões feitas por crianças de uma escola da periferia da rede municipal de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, a partir da leitura e discussão do livro *Cadê o Juízo do Menino?*. Para atingir este objetivo, o texto encontra-se estruturado em três partes.

Em “Os contextos: o PNAIC em uma escola da periferia da rede municipal de Porto Alegre”, discutimos o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Recorrendo a Stephan Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), caracterizamos o plano como uma política educativa, a qual foi atuada⁷ nas diferentes escolas a partir de suas particularidades culturais, históricas e sociais. Na sequência, apresentamos algumas características do contexto da escola na qual as reflexões infantis aqui analisadas foram produzidas. É uma escola pública, situada na periferia de Porto Alegre, com alunos e alunas cujas famílias vivem em situação de vulnerabilidade econômica. Esse contexto é fundamental para compreendermos as diferenças de acesso à literatura, bem como da interpretação dela.

Na segunda parte, “As ferramentas: apontamentos teórico-metodológicos”, apresentamos alguns dos pressupostos que direcionam esta investigação, em especial os princípios teóricos da Educação Popular e do método como práxis, recorrendo à pesquisa participativa. Nesta seção, apresentamos uma síntese dos procedimentos utilizados na produção dos dados.

O centro da discussão encontra-se em “Os textos: reflexões a partir de *Cadê o Juízo do Menino?*”. Partindo de uma análise geral da obra, sua autoria e algumas ilustrações, procuramos situar a leitora e o leitor a respeito do conteúdo que proporcionou as reflexões infantis analisadas. Dessa forma, apresentamos textos escritos e visuais da obra e os analisamos em conjunto com algumas das reflexões suscitadas a partir dos procedimentos metodológicos.

⁷ Para as autoras e o autor, as políticas não são possíveis de serem implementadas pelo Estado se as profissionais da educação não as atuarem na escola. A atuação das políticas é entendida como o conjunto de processos criativos de interpretação e recontextualização dos textos normativos e dos processos discursivos, colocando em cheque uma análise binária entre teoria versus prática das políticas educativas. As políticas não dizem o que fazer, mas criam as condições de possibilidades para se fazer, mostrando que as escolas são instituições ativas, capazes de elaborar respostas para as normativas. São essas concepções que justificam o uso dos termos atuação, atuada, atuadas e atuado ao longo do texto.

Os contextos: o PNAIC em uma escola da periferia da rede municipal de Porto Alegre

A escolha por uma investigação a partir do livro *Cadê o Juízo do Menino?* ocorre dentro do espectro do PNAIC. O Plano constituiu-se como uma política com o objetivo de subsidiar pedagogicamente as escolas no processo de alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. O tempo verbal da frase anterior é proposital, visto que está em curso o desmonte das políticas públicas na atualidade brasileira. Contudo, elas não acabam por simples decisões de governos, pois seus frutos se mantêm vivos nas escolas enquanto as educadoras estiverem convencidas da sua importância e atuarem a partir dos seus resultados nos seus contextos.

Conforme apontam Stephan Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), as políticas não se resumem a um conjunto de textos e normativas a serem implementadas pelas professoras. Isto posto, neste estudo, as entendemos não só “como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006, p. 13).

As políticas educacionais também são instrumentos para a disputa hegemônica das funções do Estado e da forma como ele modifica a vida das pessoas. Classe e Estado são duas categorias históricas e sociais que “se desenvolvem juntas” (WOOD, 2011, p. 37) e, portanto, coexistem. O tipo de transformação que irá imprimir, em um Estado sob o domínio de uma classe específica, depende da relação de forças das lutas que instigam a direção e os rumos das políticas. É neste contexto social que o PNAIC proporciona ações de estímulo à ação reflexiva docente sobre o tempo e o espaço escolares, composto por princípios orientadores que enfocam o currículo inclusivo e integrador dos componentes curriculares, a organização do trabalho pedagógico, a busca por temáticas fundantes da prática pedagógica e a ênfase na atenção aos processos de alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2015). Desta forma, o Plano contribuiu para qualificar tais processos e impactou a realidade educacional e os interesses da maioria da população, aquela que necessita da efetivação das políticas públicas para ter melhores condições de vida.

Na perspectiva apresentada, o PNAIC foi atuado por diferentes escolas a partir de suas características culturais, históricas e sociais e, neste processo, passou a coexistir com outras políticas educativas, levando a um aglomerado de políticas que instigaram uma diversidade de práticas escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006). Por conseguinte, embora o PNAIC não esteja oficialmente em vigência, as relações estabelecidas com os diferentes sujeitos do

processo educativo em torno das premissas e aprendizados do Plano permitem que as nuances de suas proposições continuem a marcar ações das instituições escolares. Esse é o caso da literatura infantil provida pelo PNAIC que, mesmo após o seu desmonte, ainda faz parte dos processos educativos.

As obras chegaram às escolas quando da implementação dessa política com a diretriz de se tornarem apoio pedagógico na inserção da criança na cultura letrada durante o ciclo de alfabetização, composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, integrando o desafio de universalizar a alfabetização e o letramento até o terceiro ano do ensino fundamental. Tal processo deveria assegurar o acesso à “aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais” (BRASIL, 2015, p. 6).

O Programa ainda prevê o envio de dois acervos, cada um com 35 livros, classificados em três diferentes categorias, a saber: i) Textos em verso; ii) Textos em prosa; iii) Livros de imagens. A escolha pelas diferentes categorias objetiva ampliar o repertório textual das crianças, com enfoque no incentivo à percepção da existência dos mais diversos materiais e usos da leitura e da escrita. Tal contato proporciona às crianças a ampliação de conhecimentos, bem como a percepção da ubiquidade da palavra nas diferentes formas de comunicação, de diversão e de brincadeiras.

A perspectiva do letramento se impôs como opção teórica no desenvolvimento do Programa. O letramento diz respeito à importância da alfabetização como prática social e, portanto, à necessidade de que os falantes da língua, em fase de alfabetização, percebam os usos da leitura e da escrita. Além da alfabetização das crianças, é fundante ter em mente a percepção desses usos, nas mais diversas formas em que eles se apresentam, para que esse aprendizado seja incorporado ao cotidiano infantil, na forma de “aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos” (SOARES, 2020, p. 12).

A literatura infantil “nas práticas escolarizadas contribui para a criação de um ambiente letrado, incluindo o dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades que propiciam o contato com o universo simbólico” (RAMOS; NEGRI; LIMA, 2016, p. 110). Revela-se a importância de ir além do ensino isolado das letras, sílabas e palavras e pensar práticas que permitam aos educandos interpretá-las. Portanto, “nos primeiros anos de educação formal do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a presença da Literatura Infantil desempenha papel fundamental como mediadora nesses processos de aprendizagem” (RAMOS; NEGRI; LIMA, 2016, p. 110). Por conseguinte, a incorporação da

Literatura infantil, além de enriquecer as práticas letradas, democratiza o acesso à cultura e às artes.

Para além da discussão sobre a literatura infantil enquanto arte, cultura, forma humana de representação do mundo por meio da linguagem escrita e imagética ou da relação pedagógica que professoras e estudantes estabelecem com as obras em sala de aula, estabelecemos uma relação conciliadora entre as mais diversas formas de acesso e usos da Literatura Infantil, por compreender que essa discussão não cabe no contexto analisado, no qual qualquer aproximação aos materiais escritos deve ser comemorada, devido à precariedade do contato com os bens culturais. Dessa forma, os mais diversos usos se complementam e se engrandecem mutuamente.

A forma como a Literatura Infantil é mobilizada no processo de alfabetização e letramento proposto pelo Programa deve ser pensada não apenas de forma geral, mas também a partir das particularidades de cada instituição. A constatação da precariedade do entorno da instituição aqui analisada instiga a superação da discussão sobre o caráter utilitarista ou de fruição da literatura infantil pelo benefício que o contato das obras com as crianças seja na leitura literária como forma de fruição ou de compreensão dos códigos necessários à apropriação da língua. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas não dizem o que fazer, mas criam condições de possibilidade para se fazer. Logo, considerando que a atuação da política é permeada por relações de poder, os contextos são fundamentais para compreender como o PNAIC foi atuado.

Muitas das crianças inseridas nessa e em outras escolas públicas de periferia vêm de uma infância na qual tiveram pouco contato com obras literárias. Tal contato, que deveria ser estimulado desde os primeiros meses de vida, fica prejudicado pelas condições socioculturais de pertencimento à classe trabalhadora extremamente precarizada⁸, o que precariza também as experiências com a leitura literária. Daí a responsabilidade de possibilitar um rico e intenso contato com as obras desde a fase da alfabetização, na qual a maior parte das crianças dessa pesquisa tem seu primeiro contato com o mundo da escrita e dos livros, realizado por meio de empréstimos nas bibliotecas escolares. Numa comparação com uma criança que ainda não adquiriu o código linguístico, mas desde pequena está em contato com materiais escritos e percebe que a partir deles pode comunicar-se, interagir ou imergir na estética de um livro

⁸ Como classe trabalhadora extremamente precarizada, compreendemos a parcela da população que está mais sujeita ao desemprego estrutural. Aquela que primeiro sofre com as crises do capital, normalmente situada geograficamente em periferias e invasões. É aquela parcela que Marx definiu como exército industrial de reserva. Embora, hoje, ela não seja necessariamente industrial, é força de trabalho disponível, mas “material humano pronto para ser explorado” (MARX, 2017, p. 707).

(SOARES, 2020), envolve-se em atividades, seja na forma física ou virtual, as crianças deste estudo estão em um lugar desprivilegiado no acesso à leitura. Portanto, terão maiores dificuldades em desenvolver a percepção sobre a importância desses materiais. Essa condição da desigualdade social brasileira evidencia a necessidade de políticas que promovam a democratização da Literatura e estimulem a circulação e a proximidade dos livros nas salas de aula das escolas públicas.

A investigação realizada enfatizou um critério de escolha dos livros pelo Programa: “a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem” (BRASIL, 2015, p. 13). Porquanto, interessa-nos investigar de que forma os temas chegam ao seu público final e, ao mesmo tempo, fazem a mediação entre o convívio social e o encontro da criança leitora com as personagens e suas personalidades, com questões éticas, estéticas, históricas etc. (SOUZA, 2010).

Ao orientar o trabalho com o gênero poesia, no qual se insere *Cadê o Juízo do Menino?*, o guia apresenta a diversidade de explorações que podem ser feitas com a palavra e o papel da professora como mediadora entre a criança e o livro, voltado para a interpretação do texto com a percepção da “mensagem de cada texto lido” (BRASIL, 2015, p. 22).

A busca pelo campo empírico para esta pesquisa ocorreu em 2017, ano em que a escola na qual se deu este estudo recebia os livros referentes ao Programa do ano de 2015. Mesmo com o atraso, que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) alega ter sido responsabilidade do Governo Federal, a chegada do material literário motivou as professoras alfabetizadoras de modo a demonstrar a importância do Programa e, assim, a necessidade de estudo acerca dele.

Considerando a vivência e a implementação, pelo atual governo, de uma política neoliberal, de desmonte da máquina estatal, surge o questionamento sobre o futuro das políticas de educação⁹. Se a pretensão é de que o Estado se baseie cada vez mais em preceitos empresariais, como podemos pensar as políticas da escola pública? A que essas políticas implementadas na educação básica, em especial nos anos iniciais, se propõem? Que tipo de sujeitas(os) pretendem formar? Hoje, sabemos que o PNAIC foi extinto ou “esquecido” pelo atual governo. No entanto, mesmo nesse projeto de destruição das políticas de fomento à

⁹ Para entender um pouco mais sobre o contexto político brasileiro e o avanço de uma política educativa neoliberal e neoconservadora, sugerimos a leitura de “Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil”, de autoria de Berenice Corsetti (2019). A autora faz um balanço das políticas educacionais, destacando como diferentes grupos têm reivindicado as pautas educativas, em especial, as bancadas ruralista, evangélica e dos grandes empresários.

educação pública, o PNAIC, as formações oferecidas e as suas obras literárias permanecem na escola e não se desvinculam das práticas das educadoras. Conforme destacamos anteriormente, mais uma vez podemos identificar a sobreposição e a articulação das diferentes políticas educacionais que compõem a vida escolar.

Conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2006), dentre os contextos das instituições escolares está o chamado “contexto situado”, entendido como as histórias sobre a escola, compostas pelos sujeitos que frequentam a instituição: professoras, estudantes, equipe diretiva etc. A história de cada instituição é contada a partir das experiências ali vividas, bem como de generalizações mais amplas.

A escola na qual se realizou este estudo situa-se no bairro Restinga, no extremo sul da cidade de Porto Alegre. Bairro periférico, a Restinga está vinculada à violência e à pobreza, o que rende às/aos moradoras/es uma forte estereotipagem em relação às suas formas e às suas possibilidades de vida. De forma mais específica, a 5ª Unidade Vicinal da Restinga Nova, área em que se localiza a escola e a maior parte da sua comunidade, foi implantada em 1999 a partir da remoção de vilas de dentro e de fora da Restinga. Esta unidade, além de ser a periferia da cidade, corresponde à região mais periférica do próprio bairro, onde muitos dos serviços ainda são deficitários, como o transporte público ou o comércio geral (farmácias, bancos etc.). No entanto, essa unidade possui um crescimento potencial, demonstrado pelas instalações, dentro dos seus limites, do Instituto Federal (IFRS, Campus Restinga) e do Hospital da Restinga e Extremo-Sul.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM¹⁰), a Restinga tem um dos menores números da cidade, ficando à frente de apenas três outros bairros. Dos muitos aspectos que poderiam ser destacados dessa comunidade, evidencia-se a condição econômica e social, caracterizada pelo desemprego, subemprego e sobrevivência por meio de programas de assistência. Além disso, o tráfico representa, muitas vezes, a renda principal das famílias. Nesse contexto, a presença do Estado não é efetiva, o que intensifica a insegurança e favorece a sociabilidade mantida por relações de solidariedade e dependência entre as pessoas que ali vivem.

A comunidade escolar se encontra, portanto, em uma posição de vulnerabilidade social. Nessa conjuntura, o Estado aparece, via de regra, através da repressão policial. A maior parte das trabalhadoras e trabalhadores dessa região compõe a parcela fragilizada pelo modo de vida instituído pelo neoliberalismo em ascensão: trabalho flexível, sem

¹⁰ O IDHM é “obtido pela média geométrica simples de três subíndices, referentes às dimensões Longevidade (IDH-Longevidade), Educação (IDH-Educação) e Renda (IDH-Renda)” (IBGE, 2010).

regulamentação, sem direitos trabalhistas ou, ainda, que vivem de pequenos trabalhos intermitentes. Ao apresentar que na sociedade neoliberal “o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço”, Dardot e Laval (2016, p. 335) mostram que mulheres e homens se convertem em empresas, transmutam seu ser social para uma relação de troca mercadológica. A materialização dessas questões na vida das pessoas, em especial dessa comunidade, traduz o discurso empreendedorista na forma de enfraquecimento das relações de trabalho, sendo a linha que separa o/a empreendedor/a do/a trabalhador/a extremamente precarizado/a cada vez mais tênue.

No ano de 2001, a pressão comunitária, por meio do Orçamento Participativo, forja a implementação dessa escola. Seu início parte de uma estrutura provisória de pavilhões de madeira para, em 2010, avançar para a construção da escola definitiva, com prédios de alvenaria. Hoje, a escola atende 960 estudantes, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar que o contexto material das escolas, entendido aqui como o conjunto formado pelos aspectos físicos, humanos e de tecnologias de informação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2006), interfere diretamente nos modos como as políticas educacionais são atuadas. Para além dos elementos físicos, destacamos que o corpo docente da escola conta com 62 professoras/es distribuídas/os no atendimento às diferentes turmas, nos serviços de apoio – como nos Laboratórios de Aprendizagem (LA), na Sala de Integração e Recursos (SIR) e na Biblioteca, bem como nos setores administrativos e pedagógicos, compondo a equipe diretiva da escola. Ainda assim, a falta de profissionais é uma constante devido à ausência de concursos públicos e de um planejamento mais efetivo de substituição de professoras afastadas por motivo de saúde ou aposentadas.

A escola apresenta uma baixa aprendizagem das/os estudantes, demonstrada nas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fato decorrente das questões estruturantes dessa comunidade. “Em classes menos favorecidas, a baixa renda familiar tem como consequência uma alimentação inadequada e moradia precária sem condições de descanso ou ambiente adequado para o estudo” (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18671).

Dessa forma, as condições materiais podem impactar negativamente a aprendizagem. Concordamos com a análise de que a pobreza e o baixo desenvolvimento escolar se retroalimentam, formando um ciclo vicioso cuja cessação depende de uma ação estatal para intervir num conjunto de fatores necessários. “As diferenças educacionais entre os indivíduos geram uma desigualdade no mercado de trabalho, que gera desigualdade na renda, que resulta

na persistência da pobreza” (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18673). Dentre essas ações, podemos indicar as políticas de garantia da segurança alimentar, de redução da pobreza extrema e de programas didático-pedagógicos. Nesse cenário, o PNAIC se estabeleceu como tal, no sentido de promover a garantia do direito à alfabetização.

As ferramentas: apontamentos teórico-metodológicos

A elaboração deste trabalho valeu-se das metodologias de pesquisa participativa caracterizada, principalmente, pela ação da pesquisadora com o grupo envolvido, assim como a inserção direta dos atingidos pela situação problema que demanda uma solução. Assim, a pesquisa está vinculada aos princípios teóricos da educação popular, do método como práxis transformadora e, portanto, ao pressuposto de que “podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida, da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga” (MORETTI; ADAMS, 2012, p. 454).

A pesquisa participativa analisa a concretude da vida das/os participantes da investigação e suas interações com a realidade social e histórica, combatendo a ideia de superioridade científica da pesquisadora, portanto, é o espaço em que “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações diferentes” (BRANDÃO, 2006, p. 11). Um lugar em que há troca de conhecimentos em vez de instrumentos para estudar pessoas.

Aqui, as/os participantes principais são crianças e, por isso, têm suas especificidades, já que as peculiaridades do desenvolvimento cognitivo infantil implicam concepções e proposições de mundo bastante singulares. A pesquisa participativa com crianças tem suas limitações no que tange ao princípio da solução de situações problema, de transformações contextuais mais aprofundadas. Isso porque nossa sociedade não permite às crianças esse tipo de ação. No entanto, em um contexto que silencia as vozes infantis, propor uma metodologia na qual se valorize as falas das crianças possibilita a elas experienciar seu lugar enquanto seres humanos que elaboram conhecimentos e se engajam em reflexões sobre as transformações que estão construindo, mesmo que os resultados não sejam notáveis a curto prazo.

Os procedimentos de pesquisa são necessários porque o problema não é capaz de se responder sozinho, já que “a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte dela que faça sentido” (LUNA, 2013, p. 19). Admitindo isso, delineamos aqui os

procedimentos metodológicos por meio dos quais foi selecionada e analisada a obra *Cadê o Juízo do Menino?*.

Metodologicamente, a presente investigação iniciou com a leitura dos documentos legais referentes ao PNAIC, já apresentados e discutidos na seção anterior. Na sequência, considerando o contexto da instituição escolar, bem como as particularidades das turmas¹¹ que participariam do estudo, foram selecionadas as obras literárias a serem analisadas com as/os alunas/os, sendo elas seis: *As Doze Princesas Dançarinas*; *O Grande Chefe*; *Lolo Barnabé*; *O Casamento da Ratinha*¹² e *Cadê o Juízo do Menino?*. As obras foram escolhidas com base nas indicações das professoras alfabetizadoras do terceiro ano, sob o argumento de que já haviam sido feitas reflexões sobre tais histórias. Neste estudo, tomamos apenas a última obra citada, centrando as análises nas reflexões sobre padrões de normalidade.

Na sequência, foram realizadas as rodas de conversa, mediadas por uma das pesquisadoras. As rodas iniciaram com a leitura da obra, seguida de uma proposta de exposição de opiniões a respeito do que foi lido. A orientação inicial seguiu o mesmo padrão em todas as rodas de conversa: “diga o que você achou da história”. Em um segundo momento, partindo das afirmações, opiniões e questionamentos que surgiram nas falas “espontâneas¹³” das crianças, problematizamos algumas questões no decorrer da conversa, repassando as páginas do livro no momento do diálogo, na intenção de alavancar sentidos, relações com o contexto, para além do juízo de valor.

O trabalho foi desenvolvido com o conjunto dos alunos que tiveram consentimento dos responsáveis e assentimento para tal, proporcionando a liberdade de retirarem-se da sala ou silenciarem-se durante as rodas de conversa durante assuntos sobre os quais não quisessem falar¹⁴. Cada roda de conversa contou com a participação de 25 a 30 crianças. Foi formado um círculo com cadeiras para criar um ambiente em que todos e todas se enxergassem e para evitar dispersões comuns nesta faixa etária. Nem todas as crianças falaram, algumas apenas

¹¹ Embora os livros sejam destinados ao terceiro ano, no ano da sua chegada (2017), essas crianças se encontravam nessa etapa escolar e foram as primeiras a terem contato com o acervo. Em 2019, quando ocorreu a produção de dados, a maior parte delas já havia chegado ao quinto ano. Na escolha do quinto ano, foi ponderada a oportunidade de um segundo contato com as obras. Esse segundo contato permitiu, além da retomada das histórias já trabalhadas na perspectiva da alfabetização, algumas reflexões acerca de questões socioculturais, do conteúdo das obras, que podem ser mais aprofundadas a partir da faixa etária em que se encontram.

¹² As análises das quatro primeiras obras foram mobilizadas na tese intitulada “Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra perguntar”: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre, de autoria de Camile Pegoraro.

¹³ Lembramos que essas falas não são espontâneas, mas direcionadas a uma professora-pesquisadora. É do conhecimento das crianças que essas conversas serão utilizadas como dados de pesquisa. Portanto, o uso da palavra espontânea, aqui, refere-se às falas proferidas sem perguntas que as direcionassem.

¹⁴ Destaca-se que a pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Universidade do Vale do Rio dos Sonos, uma vez que é resultado de parte de uma investigação maior, que resultou na tese de uma das autoras.

ouviram enquanto outras precisaram ser chamadas à atenção para não monopolizarem a conversa. Para evitar o monopólio da fala, organizamos de forma que, quando quisessem falar, deveriam levantar a mão, momento no qual seu nome era anotado em uma lista que normalmente foi seguida, com a exceção de alguns momentos em que alguma intromissão na fala do outro trazia determinado tema relevante para o grupo e não tinham reclamações a respeito.

Em relação às quatro rodas de conversa realizadas sobre a obra *Cadê o Juízo do Menino?*, as transcrições resultaram em 18 páginas de documento de texto. As falas das/os alunas/os serão mobilizadas ao longo do texto, articuladas à obra analisada e aos referenciais teóricos empregados. Para preservar a identidade deles/delas, solicitamos que sugerissem nomes fictícios. Dentre os nomes escolhidos, destacamos que alguns referem-se a personalidades e personagens conhecidos, como jogadores de Futebol (Neymar e Messi), cantores (Mc Livinho), Super-heróis e personagens de filmes (Tony Stark, Batman, Frankenstein, Thor, Shrek e Frodo), personagens de programas e novelas infantis (Pollyana e Chiquinha) e pessoas conhecidas publicamente (Lula e Frida).

A análise destes nomes permite algumas observações. Os meninos escolheram nomes de personagens/pessoas conhecidas, enquanto as meninas escolheram nomes aleatórios. O que poderia explicar estas escolhas? Embora não seja este o centro da investigação, é possível aferir que as alunas e os alunos possuem mais referências masculinas que femininas, seja no universo do esporte, da música, dos super-heróis, da política e das artes. Em uma sociedade patriarcal, os homens alcançam maior destaque até mesmo quando os números apontam a superioridade feminina. No futebol, é o caso da jogadora Marta que, apesar de ter mais prêmios e mais gols do que os jogadores homens, ainda assim, apresenta menor visibilidade.

Após estas colocações, passaremos a analisar a obra discutida com as(os) alunas(os), bem como as reflexões que a leitura e a discussão dela provocaram nestas crianças.

Os textos: reflexões a partir de *Cadê o Juízo do Menino?*

Cadê o Juízo do Menino?, de autoria de Tino Freitas e ilustrado por Mariana Massarani, apresenta, em forma de poesia, a metáfora do juízo enquanto parafuso. A poesia é breve, com versos curtos e conteúdo narrativo. Ela conta as trapalhadas de um menino que perdeu seu juízo e as recomendações feitas por adultos para que ele o encontre. O juízo, aqui, é considerado um regulador do comportamento infantil. Freitas (2009, p. 5), na sua

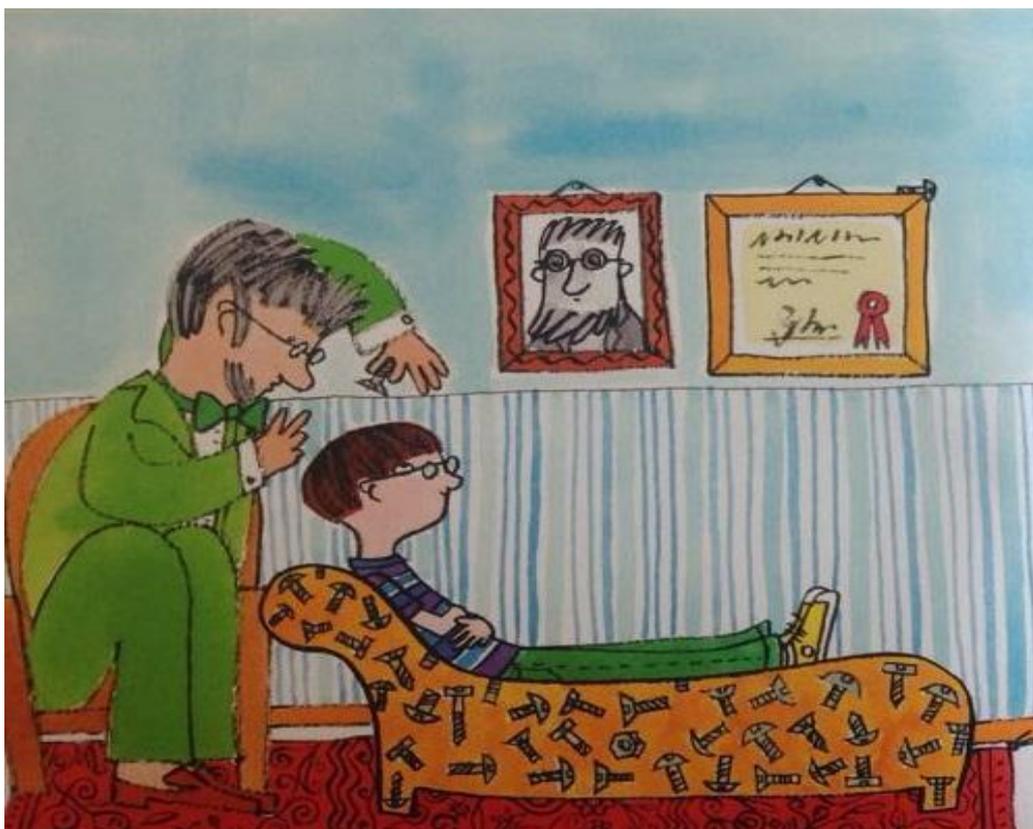
brincadeira com fonemas, diz logo no início: “O juízo é um parafuso / que a gente deixa apertado / pra máquina do pensamento / não fazer nada errado”.

O menino do texto é descrito como bagunceiro, desastrado, trapalhão, distraído, desordeiro e, por essas características, lhe é atribuída uma marca: a falta de juízo. As qualidades citadas são comumente encontradas no infante, usualmente atribuídas às crianças na literatura infantil e, também, refletem as imagens produzidas pela noção de infância do nosso tempo. No entanto, ao longo da obra são apresentadas enquanto anormais, sinônimos da maluquice do menino. É possível inferir que a atribuição da anormalidade às particularidades inerentes à infância também é uma forma de julgamento e correção de tais atitudes para que não acompanhem o sujeito ao longo da sua vida? Vale destacar que a personagem é masculina, reforçando características amplamente atribuídas ao gênero, como a bagunça no quarto, os brinquedos que aparecem nas ilustrações (foguetes, carrinhos, bola) e as brincadeiras que historicamente marcaram a infância dos meninos.

Para a análise das reflexões suscitadas pela leitura e discussão da obra, é importante destacar alguns elementos da materialidade do livro. Inicialmente, destaca-se que, ao longo de suas 23 páginas, são articulados texto e imagem. Ricardo Figueiró Cruz e Eduardo Cristiano Hass da Silva (2021) entendem as imagens como textos visuais, os quais podem e devem ser explorados como recursos metodológicos. De acordo com os autores, assim como a leitura dos textos escritos, a leitura de textos visuais também deve ser instigada no ambiente escolar. Portanto, as imagens não devem ser vistas como meras ilustrações dos textos escritos, mas como um texto a ser lido, decodificado e interpretado pelas/os alunas/os.

No caso de *Cadê o Juízo do Menino?*, embora as imagens pareçam apenas ilustrar o texto escrito, um olhar mais atento aponta alguns elementos a serem tensionados. A imagem que abre o livro, por exemplo, antecede o texto escrito supracitado:

Imagem 1 – Juízo como parafuso



Fonte: Freitas (2009, p. 4)

A análise da Imagem 1 suscita algumas observações. Inicialmente, destaca-se que a cena representada ocupa a página inteira, sem contar com a presença de textos escritos (que iniciam na página seguinte). Essa predominância do texto visual aponta para a importância de explorá-lo junto às crianças para que não seja consumido e assimilado sem nenhum questionamento, como verdade.

A cena apresenta o “Menino” protagonista da poesia sentado em uma poltrona, que se assemelha a um divã, sugerindo que ele esteja em uma espécie de consultório. Atrás do menino, sentado em uma cadeira e com as mãos sobre sua cabeça, encontra-se uma figura masculina adulta. Tal posicionamento caracteriza um *setting* analítico clássico. Essa personagem, embora não seja explorada no texto escrito, sugere uma espécie de médico, analista, terapeuta ou psicólogo. Diferentemente das demais personagens que perpassam os textos visuais da obra, essa veste roupa social e usa gravata. Além disso, a postura reflete uma certa autoridade reforçada nos dois quadros pendurados, que remetem a uma fotografia e a um documento que lembra um diploma ou outro registro oficial. Em uma das mãos, identificamos o parafuso faltante que deixou o menino sem juízo e precisa ser recolocado para restituí-lo,

afinal, a postura de saber do terapeuta sobre o sujeito remete a uma ideia de conhecimento sobre o que ele precisa para estar bem, já que ele detém o parafuso necessário.

Família, professora e vizinhos passam o tempo todo sugerindo que ele procure o parafuso ausente ou tentando encaixar a criança dentro de um padrão adulto de responsabilidade, sem fazer besteiras, ou experimentos, como referido em Freitas (2009, p. 10), em que o menino é repreendido após passar manteiga na maçã: “– Procure o juízo, menino! / Não faça tanta besteira! / Quem sabe você o encontra / No frio da geladeira”.

O livro traz níveis aceitáveis ou condenáveis de perda de juízo. Aquele que só afrouxa o parafuso fica menos comprometido. No entanto, “tem gente que perde a peça e fica todo maluquinho” (FREITAS, 2009, p. 5). O texto estabelece o juízo como uma metáfora para a normalidade, da qual o menino está distante. De forma geral, as reflexões das alunas/os atentam para o juízo, expressando algumas relações com as noções de certo e errado, conforme observado na sequência: “Uma pessoa que tem juízo sabe o que é certo e errado” (Cristiano, G1) e “Eu acho que o errado é a pessoa saber que é errado e ela mesmo assim fazer. Tipo, eu vou lá e dou um soco na Daisy e tô fazendo errado mesmo assim” (Alana, G2).

A fala de Cristiano é trazida aqui por sintetizar muitas das falas. A colocação, bastante objetiva, posiciona-se dentro da dicotomia certo e errado sem ponderações, relativizações ou interações dialéticas a respeito. Até mesmo nas reflexões mais elaboradas, as crianças tenderam a caracterizar o juízo como a faculdade de compreender o que é certo e o que é errado. No caso da fala de Alana, observa-se ainda que, para além do agir errado, o errado seria “a pessoa saber que é errado e ela mesmo assim fazer”, ou seja, existe uma consciência sobre o agir e uma escolha pelo erro. Dentro desta lógica, o ato de não ter juízo está regulado pela noção socialmente construída do erro. Além disso, certo e errado são vinculados pelas crianças ao que é considerado ilegal:

- Acho que todo mundo faz alguma coisa de louco. Uma coisa errada (Tony Stark, G2).
- O que é certo e o que é errado? (Pesquisadora).
- Errado é roubar, matar, traficar... (Shrek, G2).
- Fazer mal para os outros (Daisy, G2).
- Como a gente define o que é mal e o que não é para os outros? (Pesquisadora)
- Se o outro se pôr no mesmo lugar, também vai ver que não gosta (Isabela, G2)
- Fazer as coisas erradas. Exemplo, eu vou lá e dou um soco no Shrek, mas daí eu tenho que me colocar no lugar dele pra poder fazer as coisas certas. (Tony Stark, G2).

Há nos comentários sobre os juízos de valor a ideia de coletividade, quando afirmado que todos, em algum momento, fazem coisas consideradas erradas. Ressaltamos, no entanto, a ideia de ilegalidade ou do ilícito, quando apontado como erradas as questões previstas em lei, já que os desvios legais são frequentes no convívio social dessas crianças por viverem em uma região em que o tráfico é uma realidade constante. Mas também há reciprocidade e alteridade no que se refere à violência quando as crianças apresentaram uma tendência a colocarem-se no lugar do outro para compreender o desconforto causado pelo erro.

Para além das relações de coletividade e afetividade entre a turma, as falas de alguns alunos apresentam situações de ausência de juízo (balizadas pela noção de certo e errado), a partir de experiências familiares:

Já aconteceu com a minha mãe e eu já vi. A minha mãe foi casada com um cara e ela não queria mais, porque ele traía ela e aí ela terminou com ele e foi numa festa. Nessa festa tinha um MC que queria ficar com a minha mãe e minha mãe queria ficar com ele. Mas esse ex da minha mãe tava na festa, e o que ele fez?! Pegou uma garrafa e bateu na cabeça da minha mãe e disse que se ela não fosse ficar com ele, ela não ficaria com mais ninguém (Alana, G2).

A fala de Alana é permeada por reflexões e reproduções de episódios nos quais o “ex de sua mãe” agiu sem juízo. A menina expressa que sua mãe vivia com um “cara” que a traía. Além da traição, o sujeito não aceitava o término do relacionamento e, ao encontrar a ex-companheira em uma festa, agrediu-a fisicamente. Essas experiências que foram relacionadas à falta de juízo do sujeito que, além da traição, agiu de forma a infringir a lei, demonstram alguns elementos do contexto no qual vivemos. Na fala analisada, o machismo emerge como elemento estruturante da relação conjugal apresentada.

Em uma sociedade na qual, “em termos globais, mais de uma em cada três mulheres vivenciou alguma forma de violência de gênero ao longo da vida”, na qual os principais “perpetradores [da violência de gênero] são parceiros íntimos, responsáveis por 38% dos assassinatos de mulheres” (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 57), uma reflexão vinculando esse tipo de violência, historicamente normalizada, a uma perda de juízo demonstra apropriação de uma realidade em permanente transformação. Essa fala, em certa medida, reflete os avanços dos movimentos de mulheres e a denúncia das violências sofridas. A obra e o diálogo com seus pares, aliados a essa realidade social aflorada nas discussões, levaram Alana a reflexões que questionam a normalidade desses pensamentos historicamente construídos que expressam a misoginia que estrutura as relações sociais. As percepções de

Alana possivelmente se alicerçam a metodologia utilizada de valorização dos conhecimentos elaborados pelas crianças. Há uma reflexão acerca de posicionamentos e atitudes que não são aceitáveis, o que poderá ter reflexos em longo prazo.

Além dessas questões, foi possível identificar nos diálogos a compreensão da perda do parafuso como um desvio do comportamento do que se espera ser ideal para uma criança: “Eu acho que ser normal não é muito bom. Porque normal tu faz tudo pelo certo, tu nunca escapa de fazer uma loucurinha. De dançar, por exemplo. É ruim ser normal. Não tem uma pessoa no mundo que seja normal” (Daisy, G2).

A normalidade é uma construção histórica e social – atribuída arbitrariamente ao infante pela sociedade antes mesmo de seu nascimento – que se modifica “na medida em que as condições sociais vão sendo transformadas pela própria ação do homem e que geram novas necessidades na relação indivíduo-meio social” (BUENO, 2016, p. 255). A observação de Daisy desvia-se do senso comum, relativizando a normalidade, estabelecendo uma relação dialética entre o normal e a loucura. Ser normal pode ser enfadonho, “não é muito bom”.

Segundo o dicionário *on-line* Michaelis, juízo é uma “faculdade intelectual que permite julgar, avaliar com correção, discernimento, bom senso; capacidade de ponderação; equilíbrio mental”. Considerando esse significado aliado à compreensão das crianças, podemos inferir que a falta do juízo é compreendida no livro como essa incapacidade de fazer o que é considerado certo, de julgar a melhor postura ou de não se render à postura incorreta em determinada situação. Essa definição abre algumas considerações. Quem consegue encaixar-se dentro deste padrão socialmente definido de normalidade? A que serve essa normalidade, responsável por integrar o indivíduo a uma determinada sociedade? Poderíamos afirmar que esse padrão é o da trabalhadora e do trabalhador disciplinada/o para um determinado sistema de produção? Que padrão é esse que conceitua um sujeito ajuizado?

A delimitação do que é normalidade está circunscrita aos contextos de produção da vida. No modo de produção capitalista, estão dentro dos padrões da normalidade aqueles que são produtivos, seja por uma definição de uso adequado da intelectualidade ou da força física ou, ainda, por se adequarem aos padrões estéticos. Já os anormais oferecem algum tipo de resistência em ter sua singularidade capturada para serem transformados em mercadorias com valor acumulado (HARDT; NEGRI, 2016), ou seja, pelas exigências do meio social em que se constitui. A leitura histórica abaixo, acerca da deficiência mental, explicita essa relação:

A deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não apenas só passou a ser identificada a partir do século XVIII, como foi construída na trajetória

histórica de determinadas formações sociais que, gradativamente, foram exigindo determinadas formas de produtividade intelectual, as quais culminaram na caracterização de um determinado tipo de indivíduos – os deficientes mentais – que não conseguiam, em relação a essas exigências do meio (produtividade intelectual), se constituírem como normativos. (BUENO, 2016, p. 255).

A instituição escolar ainda é uma das responsáveis por desenvolver a produtividade intelectual das/os sujeitas/os, em especial enquanto crianças. Ou seja, é responsável por desenhar certo padrão de normalidade, por fazer com que alunas e alunos se ajustem ao padrão social determinado ou, como sugere a obra, é o lugar de apertar os parafusos que ainda não estão bem encaixados. Isso também foi ressaltado por algumas crianças: “A pessoa que tem juízo, ela sabe o que tá fazendo. Uma pessoa que não tem juízo, ela não tem essa avaliação. Tipo agora, digamos, ela tá estudando, então ela tem consciência do que ela tá fazendo e se chega a senhora e diz pra ela ter juízo ela vai ter certeza que ela errou” (Anabela, G1).

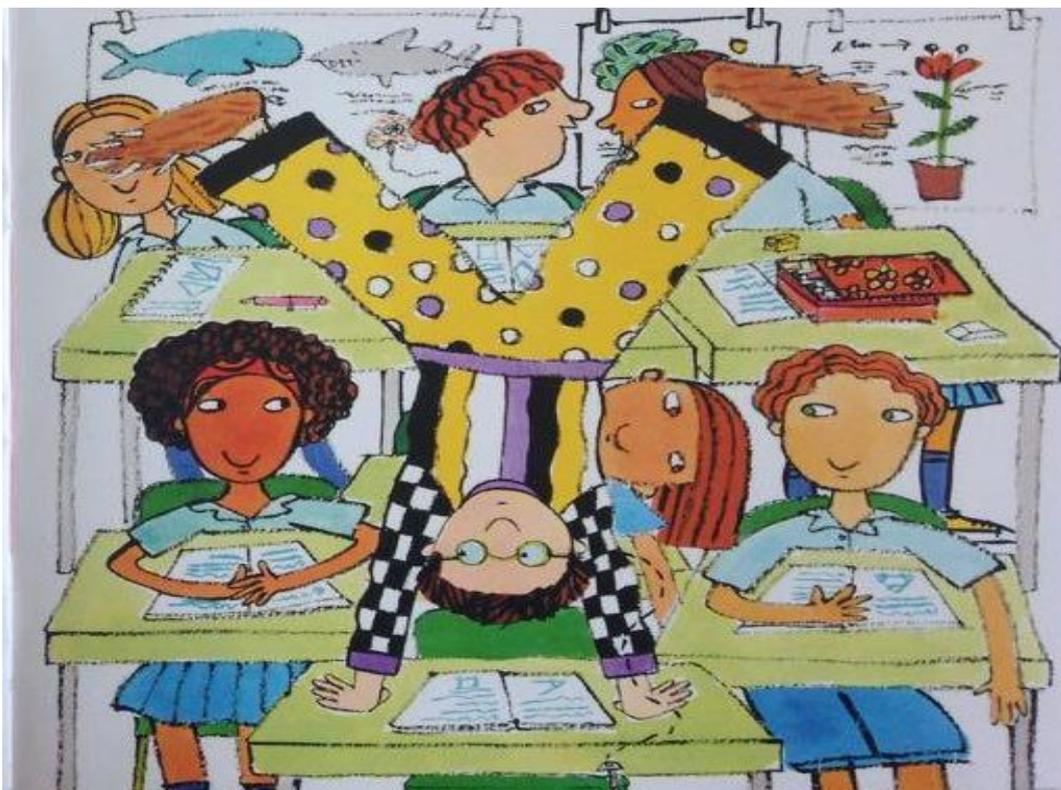
A percepção do indivíduo sobre ter ou não juízo, sobre conseguir avaliar-se, é contestada e relativizada. O indivíduo, aqui, não é considerado culpado pela ausência de juízo, mas incapacitado de se colocar nesse lugar por uma falta de consciência. Outra questão a destacar é o uso da expressão “não tem essa avaliação”. A inferência demonstra uma aquisição de vocabulário de uma criança que está desenvolvendo sua capacidade de interpretar e transpor sua interpretação para outras situações cabíveis, já que o uso dessa expressão não é comum no universo infantil.

Compreender a normalidade enquanto a consciência do que se faz a partir do desenvolvimento intelectual do indivíduo remete a uma compreensão elitista do acesso à educação. No sistema vigente, o que define grau e importância da intelectualidade são as necessidades econômicas. A produtividade intelectual exigida pela configuração social atual atribui aos excluídos do espaço escolar a anormalidade. Aqueles que não se encaixam nesse sistema organizado para atender os ideais sociais, culturais e econômicos de nosso tempo histórico, como o menino da história, que não participava da aula da maneira considerada adequada, são retirados por não se encaixarem nos limites da normalidade imposta: “Foi na escola que se deu / o auge da brincadeira: / O menino assistiu à aula / plantando bananeira. / A professora gritou: / – Ô menino trapalhão! / Seu juízo é nota zero./ Vai já pra direção.” (FREITAS, 2009, p. 5).

A escola aparece como um espaço de produção deste juízo e, aqueles que não se encaixam neste padrão, sofrem punições, como a nota zero para o juízo e o encaminhamento

para a direção. No universo da escola, ser encaminhado à direção usualmente é uma atitude drástica utilizada pelas educadoras ao perceberem que as estratégias de negociação dentro do espaço da sala de aula se esgotaram. A articulação entre o texto escrito e o texto visual permite aprofundar estas questões:

Imagem 2 – Menino sem Juízo plantando bananeira



Fonte: Freitas (2009, p. 15).

Na Imagem 2, podemos observar o menino de cabeça para baixo na classe, “plantando bananeira”. Embora seja considerada uma brincadeira infantil dentro da normalidade em alguns lugares e situações, na escola, durante a aula e sobre a mesa, é entendida como inadequada e, assim, um ato de alguém sem juízo. Portanto, um ato não é certo ou errado por si só, depende de outras características, como o espaço ou a circunstância no qual é realizado, a situação envolvida (aula não é lugar de plantar bananeira, mas uma aula de educação física, por exemplo, permitiria essa postura), o comportamento dos demais, as regras estabelecidas.

Além de sugerir a brincadeira infantil, esta imagem pode ser tomada como uma metáfora para o sujeito que não se encaixa no sistema escolar e nas suas regras. Nessa imagem, o Menino apresenta outras características que demonstram a sua falta de juízo. Enquanto as outras crianças encontram-se sentadas, o menino está sobre a mesa. Destaca-se

ainda que as demais crianças são representadas com uma padronização de roupa, que sugere um uniforme escolar, composto por uma camisa azul clara e saia para as meninas e bermuda para os meninos.

O Menino sem juízo não veste o uniforme. A narrativa sugere que ele tenha ido para a escola de pijamas, com uma mistura de estampas que não combinam entre si e uma espécie de pantufa. Dessa forma, além da postura e da brincadeira no “local errado”, o menino não segue os padrões de vestimentas, diferenciando-se das colegas e dos colegas de classe.

Numa perspectiva dialética, contudo, a ausência de normalidade pode ser entendida no contexto de uma resistência, ainda que pouco consciente, da transmutação do seu ser social em relação de troca. O processo de encaixar cada sujeito no seu lugar determinado não é passivo. E, como relação social, carrega suas contradições, já que mulheres e homens são, ao mesmo tempo, produtoras/es e produto do processo dialético de constituição do momento histórico no qual vivem, se movem constantemente em um mundo por elas e eles criado; embora também esse mundo lhes seja imposto porque preexiste a sua presença nele. A normalidade, portanto, é uma construção histórica que se transforma de acordo com o contexto no qual se insere.

Dardot e Laval (2016, p. 365) afirmam que “o conflito social é impedido porque o poder é ilegível”. Ainda que as complexidades atuais do sistema do capital nos impeçam de enxergar materializado em uma pessoa o nosso algoz, é preciso considerar que a subjetividade não é capturada sem luta, mesmo que ela se dê no campo das emoções. Como exemplo dessa “luta interna” é possível apontar o grande número de transtornos psíquicos relacionados à produtividade na contemporaneidade, que são, também, fruto de um “projeto histórico de sociedade de não reconhecer em si outra função que não a utilitária” (LACAN, 1996, p. 102). A perda dessa função utilitária pode se dar por meio do desemprego, do conflito entre a vida profissional projetada e realizada ou pela exaustão física e psíquica gerada pelo excesso de cobranças e trabalho. Na criança, pode ocorrer pela falta de acolhimento no espaço escolar ou simplesmente por uma forma de viver o mundo considerada fora do juízo normal.

Entretanto, a criança do texto parece pouco ligar. Livre de padrões morais, ela vive sua infância na plenitude, com suas bagunças, desorganizações, enfim, com suas formas de resistência. Assim como muitas crianças reais, a personagem oferece, a seu modo, resistência à imposição desses padrões e, assim, ganha a simpatia das crianças: “Eu acho que ele é meio doidinho mesmo. Ele não faz coisas do tipo pra ser mau. Só é um pouco brincalhão” (Isabela, G2).

Por não se encaixar nos padrões, o menino decide então enquadrar-se em um livro de aventuras. E lá encontra seu lugar, porque na leitura literária não sofre julgamentos, lá tudo é permitido.

Quanto ao lugar da mulher, ele aparece marcado nas personagens da professora, da mãe, da irmã, da vizinha e das colegas. A mãe reclama da bagunça e é responsabilizada pelo trabalho doméstico, enquanto o pai volta para casa depois do trabalho. Esta afirmação deriva dos versos a seguir, proferido pela mãe: “– Ô menino sem juízo! / Me dá um trabalho diário... / Vê se acha o parafuso / aí dentro do armário! (FREITAS, 2009, p. 9).

As bagunças do menino dão trabalho à mãe e demonstram o papel a ela reservado na história, produzindo e reproduzindo funções sociais e lugares para as mulheres. Estas questões podem ser reforçadas quando analisamos as profissões presentes nos textos escritos e visuais: o médico (psicólogo? analista?), o motorista e o policial são homens, enquanto a professora é mulher. Identificamos aqui elementos da construção histórica das profissões e do sexo predominante em cada uma delas. Essa análise é fundamental para fomentar com as crianças discussões acerca do gênero e de papéis sociais que o designam. Assim, a partir do olhar sensível da educadora, esse assunto pode alcançar um papel importante nas reflexões sobre essa construção histórica.

Algumas considerações

A discussão realizada aqui nos permite perceber a importância da atuação das/dos professoras/es para que uma política de educação se estabeleça na escola para além de governos, que se mantenha no cotidiano escolar independente do seu desmonte. Nos tempos atuais, é fundamental que esse movimento ocorra para garantirmos a manutenção de algumas propostas de educação que beneficiam a vida daquelas crianças que fazem parte de contextos mais precarizados. A condição de precariedade exige a disponibilização da leitura literária em todos os seus aspectos, já que as crianças aqui analisadas não possuem o privilégio do acesso à literatura fora do espaço escolar.

As políticas de educação vão além dos seus objetivos educacionais ou pedagógicos, como a alfabetização e o letramento, mas também contribuem para a formação humana dos/as estudantes. Por isso, a interferência das educadoras é fundamental, desde a escolha das obras lidas em cada sala de aula até o debate acerca delas. É no diálogo que se constroem as pontes, que se estabelecem as reflexões que conectam a obra à vida cotidiana. As percepções de normalidade trazidas aqui são um bom exemplo disso. Revela-se, no contexto dessa pesquisa,

que ir além do ensino das letras, sílabas e palavras é necessário para que as crianças criem instrumentos para interpretá-las.

Quanto às interpretações proporcionadas, é possível inferir que as qualidades encontradas no Menino são comuns em boa parte das crianças. Na obra, no entanto, são descritas como fora da normalidade, o que pode retirar das crianças a sua individualidade e o seu direito às fantasias. O que não quer dizer que a obra deva ser secundarizada ou retirada do repertório literário das escolas. Pelo contrário: as análises traçadas até aqui demonstram que é possível partir da leitura da obra para avançar na discussão de temas caros à infância e na educação das crianças. Os comportamentos evidenciados pelo texto literário em discussão com as crianças levaram a inferências sobre a normalidade relacionada ao certo e ao errado, baseada na consciência do erro ou, ainda, na ilegalidade de determinada situação. As reflexões sobre a ilegalidade e sobre a violência são fatores que expressam a apropriação infantil de questões debatidas amplamente na sociedade e foram consideradas pelas crianças como atitudes vinculadas à perda do juízo.

É fundamental ressaltar os anormais enquanto sujeitos que oferecem resistência a padrões socialmente construídos. A normalidade aparece na obra e nos diálogos, também, enquanto construção histórica e adequação ao local no qual se está inserido. O debate dessas questões junto às crianças pode proporcionar espaços de construção coletiva de outras dimensões do que é ser criança e das questões que se vinculam à infância.

Referências

ARRUZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura na idade certa**: Guia 3: 3º ano do Ensino Fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17629-guia-03-Literatura-hora-certa&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRITO, M. H. P.; ARRUDA, N. A. O.; CONTRERAS, H. S. H. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. *In*: FREITAS, M. C. F. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 159-181.

CORSETTI, B. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 23, n. 4, p. 774-784, 2019. Doi: 10.4013/edu.2019.234.19324. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.11>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CRUZ, R. F.; SILVA, E. C. H. Textos visuais na educação básica: possibilidades de leitura da obra “Carnaval em Madureira” de Tarsila do Amaral. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2021. Doi: 10.12957/riae.2021.52744. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52744>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LACAN, J. O estágio do espelho como formação do Eu. *In*: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [não paginado].

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ju%C3%ADzo/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999>. Acesso em: 5 ago. 2018.

PEGORARO, C. **“Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra perguntar”**: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9731>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RAMOS, F. B.; NEGRI, A. S.; LIMA, I. M. Literatura na alfabetização: desafios e acolhimentos. **Textura**: Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 18, n. 37, p. 106-124, maio-ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1837>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

Submetido em 13 de setembro de 2021.

Aprovado em 10 de janeiro de 2022.